

Mellomledernes rolle i skolen som en lærende organisasjon

Atle Hjort-Larsen



Masteroppgave

Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEUTVIKLING

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

Innhold

INNHold	2
1. INNLEDNING	4
1.1 OPPBYGGING	5
2. TEORETISK FUNDAMENT	7
2.1 SKOLEN SOM ORGANISASJON.....	7
2.2 LÆRENDE ORGANISASJONER	11
2.3 LÆRING	16
2.3.1 Ulike perspektiv på individets læring	16
2.3.2 Ulike perspektiv på organisasjoners læring.....	19
2.4 SKOLEN SOM LÆRENDE ORGANISASJON.....	32
2.5 MELLOMLEDERE	42
3. METODE	47
3.1 VALG AV DESIGN.....	47
3.2 UTVALG	48
3.3 DATAINNSAMLING.....	49
4. EMPIRISK VALIDERING	51
5. DRØFTING AV RESULTATER	61
5.1 UTDANNINGSNIVÅ.....	62
5.2 TIDSBRUK	71
5.3 LEDERROLLER.....	79
5.4 MØTEVIRKSOMHET.....	82

5.5	<i>SAMARBEID</i>	84
5.6	<i>KOLLEGABASERT VEILEDNING</i>	88
5.7	<i>MEDARBEIDERSAMTALER</i>	90
5.8	<i>HANDLINGSROM</i>	93
5.9	<i>KILDER TIL LÆRING</i>	95
5.10	<i>OPPSUMMERING</i>	99
6.	<i>IMPLIKASJONER</i>	102
6.1	<i>PRAKTISKE IMPLIKASJONER</i>	102
6.1.1	Organisering.....	102
6.1.2	Etterutdanning.....	104
6.2	<i>REDUKSJON AV ADMINISTRATIV HANDLINGSTVANG</i>	106
6.3	<i>IMPLIKASJONER FOR VIDERE FORSKNING</i>	107
6.4	<i>AVSLUTTENDE KOMMENTARER</i>	109
	<i>KILDELISTE</i>	111
7.	<i>APPENDIKS 1</i>	116
8.	<i>APPENDIKS 2</i>	123
9.	<i>APPENDIKS 3</i>	132

1. Innledning

Ledelse i en skole skiller seg på mange måter fra ledelse i andre organisasjoner. Det er Stortinget, og ikke skolen selv, som setter de overordnede målene for virksomheten, mens departementet gjennom læreplaner, forskrifter og skriv regulerer virksomheten. Ledelse i skolen kan, slik de fremstår i dag, tendere mot å bære preg av administrativ ledelse. Skolen opplever krav om endringer og forbedringer fra lærerne selv, skolens omgivelser, fra politisk hold, skoleeiere, foreldre og lokalmiljø. Det er et økende press for å oppnå bedre kvalitet og resultater fra alle hold. Samtidig er det et krav fra de utdanningspolitiske myndigheter om at skolen skal utvikles i retning av en lærende organisasjon. Er kravet om at skolen skal utvikle seg i retning av en lærende organisasjon realistisk, i en tid hvor mellomlederne opplever at stadig større andel av sin arbeidstid går med til dokumentasjon og møtevirksomhet på bekostning av det som burde være skolens kjernevirksomhet: pedagogisk ledelse og organisasjonsutvikling ?

Jeg ønsker i den oppgaven å være med på å rette søkelyset mot mellomledernes rolle i den videregående skolen. Mellomlederne står sentralt når nye strategier og endringer skal implementeres i skolen. Ofte er det mellomlederne som kommuniserer og innfører endringer i organisasjonen. Mellomlederne fremstår som organisasjonens redundans. Kvaliteten på mellomlederne vil være en av nøkkelfaktorene for at skolen skal lykkes med å gjennomføre de mål og strategier som formidles fra et overordnet nivå. Skal de lykkes i sin redundans rolle må de besitte den nødvendige kompetanse som rollen krever, samtidig som organisasjonen legger til rette for at mellomlederne kan utøve pedagogisk ledelse og personalledelse.

Det var min deltakelse ved masterstudiet i utdanningsledelse som vekket min interesse for mellomledernes rolle. I forbindelse med studiet har jeg vært deltaker i en basisgruppe som i en to års periode har hatt jevnlige møter i forbindelse med løsning

av oppgaver relatert til skoleledelse, organisasjonslæring og skoleutvikling. De tre øvrige deltakerne i basisgruppen var alle mellomledere i den videregående skolen. Deltakerne uttrykte en voksende misnøye med sin arbeidssituasjon. Oppsummert kan denne misnøyen grupperes i fire:

- Frustrasjon over rektors manglende evne til å utøve personalledelse.
- Sterk øking i antall møter
- Den økende andelen av administrative oppgaver
- Tidsklemma, som innebærer at de arbeidet langt mer enn de 37,5 timene som lå i deres arbeidsinstruks.

Samtidig uttrykte de at det var vanskelig å lede medarbeidere som i økende grad uttrykte misnøye med de stadige reformendringene som har funnet sted i skolen de siste to decennier.

Målet for oppgaven er å:

- Kartlegge mellomledernes arbeidsforhold ut fra hvordan arbeidssituasjonen erfares og oppleves av den enkelte mellomleder
- Belyse mellomledernes oppfatninger om egen arbeidssituasjon med utgangspunkt i sentrale teorier om organisasjonslæring og lærende organisasjoner.

1.1 Oppbygging

1. Oppgaven starter med en presentasjon av teorier knyttet opp mot skolen som lærende organisasjon og en presentasjon av ulike perspektiver på hvordan læring skjer, både på individ – og kollektivt plan. Mellomledernes rolle i skolen som organisasjon er fremstilt avslutningsvis i teorifundamentet.

2. Valg av design for undersøkelsen, utvikling av mål og beskrivelse av utvalget og datainnsamlingsprosessen er presentert i oppgavens metodedel.
3. Det foretas en empirisk validering av de faktorene som inngår i begrepene vi har benyttet for å konstruere ulike lederroller og kilder for læring.
4. Resultatene fra undersøkelsen presenteres, knyttes opp mot relevant teori og belyse i forhold til Stortingsmelding nr.30, Kultur for læring (2003-2004) og Stortingsmelding nr.31, Kvalitet i skolen, (2007 – 2008). Resultater som ikke benyttes i drøftingen er presentert i appendiks 2
5. Oppgaven avsluttes med å drøfte mulige implikasjoner av mine funn.

2. Teoretisk fundament

2.1 Skolen som organisasjon

I en studie av skoler som lærende organisasjoner vil det være nødvendig å se på skoler som organisasjoner og på utviklingsprosesser som læring. Innledningsvis vil jeg komme inn på ulike syn på begrepene organisasjon, læring og utviklingsarbeid. Er skolen en organisasjon? Kan vi forstå skolen innenfor den tenkning og terminologi som forbindes med organisasjonsbegrepet?

I studier av organisasjoner er det vanlig å benytte seg av ulike fortolkningsrammer. Hos Bolman & Deal (1991) finner vi en oppstilling av fire ulike perspektiv som kan benyttes for å forstå en organisasjon:

- Strukturelt
- Kulturelt
- Humanistisk
- Politisk

De ulike tilnærmingene åpner for at man kan benytte ulike fortolkningsrammer uavhengig av om man studerer organisasjonen utenfra eller arbeider med organisasjonsutvikling som leder eller medarbeider.

I det strukturelle perspektivet ser en på organisasjoner som rasjonelle systemer som fokuserer på å nå gitte mål. Nøkkelbegreper innenfor dette perspektivet vil være prosedyrer, arbeidsdeling, ansvarsforhold og organisasjonsstruktur.

Det humanistiske perspektivet legger vekt på samspillet mellom bidrag fra menneskene i organisasjonen og fra det enkelte individ. Behov og motivasjon er sentrale begreper innenfor dette perspektivet.

I det politiske perspektivet ser en på organisasjoner som en arena for interessekamper og konflikter hvor fokus rettes mot de verdier enkeltpersoner og grupperinger søker å realisere når ressurser skal fordeles.

I det kulturelle perspektivet fokuseres det mer på de uformelle sidene av en organisasjon. Nøkkelbegreper innen dette perspektivet er meninger, tro, tillit, symbol og ritualer.

Ved gjennomgang av litteratur synes det som om organisasjoner kan forklares som sosiale system som kjennetegnes av

- definert medlemskap
- formelle regler som gjelder arbeidsfordeling og beslutningsprosesser
- relativt stabile mål og verdier
- forhold som varer over tid

Sentralt i organisasjonen står relasjoner mellom de tre grunnelementene: funksjonelle læringsaktiviteter, medlemmer og samordning (Dale, 1999). Skolen som organisasjon vil da oppstå gjennom måten medlemmene samarbeider på. Skolens formål er å organisere læreprosesser, primært for elevene, men også for lærer – og lederkollegiet.

Astley og Van de Ven (1981) ser på organisasjoner ut i fra to hoveddimensjoner:

- Makronivå versus mikronivå
- Deterministisk versus voluntaristisk

Makronivået representerer organisasjoner som kollektive fenomen hvor fokus rettes mot organisasjoner som helhet og mot systemer. Mikronivået representerer det indre livet i organisasjonen, enkeltindividene og prosessene mellom disse. I et deterministisk perspektiv vil handlinger og beslutninger være regulert av omgivelsene, mens en voluntaristisk tilnærming innebærer at en oppfatter det som skjer i en organisasjon som viljestyrte handlinger. Forholdet mellom disse

dimensjonene makro – mikro og deterministisk – voluntaristisk gir grunnlag for å etablere fire ulike tilnærminger for studier av organisasjoner slik de fremgår av figur 1:

	Deterministisk	Voluntaristisk
Makronivå	1	4
Mikronivå	2	3

Figur 1: Ulike tilnærminger for studier av organisasjoner (Roald 2006 etter Astley og Van de Ven 1981)

Vi ser at ved et deterministisk perspektiv på makronivå (1) vil utviklingen av en organisasjon hovedsakelig være tilpasset omgivelsene, og det gis lite individuelt rom for handling og bevisst intern ledelse. Et deterministisk perspektiv på mikronivå (2) retter fokus på i hvilken grad individuelle handlinger er bestemt av den organisasjonsmessige konteksten en handler innenfor. Begge perspektivene begrenser handlingsrommet til organisasjonens medlemmer og vil kunne tendere til at en ser på organisasjonsmedlemmene som brikker i systemet.

Menneskelige handlinger betraktes som relativt frie i forhold til organisasjonens strukturelle rammer hvis vi benytter et voluntaristisk perspektiv på mikronivå (3). Interne forhold og omgivelsene kan påvirkes av individuelle handlinger. Et voluntaristisk perspektiv på makronivå (4) retter søkelyset på i hvilken grad impliserte personer kollektivt kan påvirke og forme både det indre livet i organisasjonen og sine egne omgivelser. Vi ser at i motsetning til det deterministiske perspektivet fokuserer det voluntaristiske perspektivet på organisasjonens medlemmer som aktører og ikke som brikker.

Bukve (1997) benytter også to hoveddimensjoner i sitt analysearbeid av organisasjoner. Han skiller mellom ”rasjonelle” i motsetning til ”naturlige” systemer og ”lukkede” i forhold til ”åpne” systemer. Dimensjonene ser vi illustrert i figur 2:

	Lukket system	Åpent system
Rasjonelt system	Rasjonell maskin	Åpent system
Naturlig system	Selvgrodd organisme	Multiaktørssystem

Figur 2: Ulike perspektiver på organisasjoner (Bukve 1997)

Bukve ser på rasjonelle og lukkede systemer som redskaper for måloppnåelse som styres fra toppen gjennom formelle vedtak. Naturlige og lukkede systemer er i større grad styrt av uformelle strukturer hvor indre forhold også står i fokus. I et åpent og rasjonelt system er utgangspunktet en mål – middel – forståelse der organisasjonen ledes i en virkelighet hvor omgivelsene stadig byr på nye problemer og utfordringer. Et åpent og naturlig perspektiv fokuserer på at både interne og eksterne aktører handler ut ifra egne avgrensede ståsteder. Spenninger og konflikter mellom de ulike delene av systemet vil være en del av den daglige virksomheten. I et slikt multiaktørssystem kreves det at fokus rettes mot hvordan samordningen er mellom de ulike aktørene i organisasjonen. Vi ser her paralleller til Dalin (1994) som vektlegger at systemteorien vil føre til at organisasjoner og omgivelser gjensidig påvirker hverandre. Det oppstår en situasjon hvor menneskene i organisasjoner tilstreber stabilitet i form av ro og trygghet samtidig som man fra et systemteoretisk perspektiv vil se stabilitet der organisasjonen utvikles i takt med omgivelsene. Sett i et skoleperspektiv vil det ideelt sett være ønskelig at skolen som organisasjon fungerer som et multiaktørssystem hvor de enkelte aktører handler ut ifra sitt avgrensede ståsted, men hvor de befinner seg i en utviklingsfase hvor kunnskapen stadig økes og systemtenkningen styrkes. Dette vil kunne føre til at vi får en skole i kontinuerlig positiv utvikling, hvor deuterolæring står sentralt og aktørenes systemiske tenking styrkes.

2.2 Lærende organisasjoner

Vil du starte en bedrift som overlever sin første gode forretningside? Da bør du skape en kultur som verdsetter læring. Vil du skape en karriere som gjør det mulig for deg å vokse med oppgavene? Ta vare på din lærelyst – og skaff deg en jobb hvor du får anledning til å lære noe nytt hele tiden (Reich, 1998:138)

Senge (1990) definerer lærende organisasjoner som følger:

”Organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap”

Senge ser på den lærende organisasjon som en arena for en bevisst omforming og kontinuerlig læring både kollektivt og individuelt. Kreativitet og utvikling gjennom handlinger bygger på et verdisyn der fungerende partnerskap er mer fremtredene enn det instrumentelle og kommersielle. Han innfører et systemisk perspektiv på organisasjoner. Funksjoner og enkelthendelser må sees i en sammenheng.

Medlemmene i organisasjonen må være mer opptatt av et helhetlig ansvar enn av sine spesielle oppgaver. Han viser til at medlemmene i en organisasjon kan ha problemer med å forstå hvordan organisasjoner egentlig fungerer, ettersom de er bundet opp av mentale forestillinger, og fordi de ikke forstår de langsiktige virkninger av det som skjer i et sosialt system.. Senge (1990:10) presenterer fem disipliner for å kunne forstå og mestre de utfordringene som en organisasjon står overfor. Senge definerer en disiplin som *” a body of theory and technique that must be studied and mastered to be put into practice”*

Personlig dyktighet omhandler evnen til å utvikle sin egen personlige visjon. Tilstanden her og nå skal være et utgangspunkt, men den skal ikke kreve mest oppmerksomhet. Vi må mestre å vurdere den fremtiden vi ønsker opp mot de ressursene som kreves for å nå målene. En sunn organisasjon prioriterer læringsprosesser som bygger både på fornuft og intuisjon. Vurdering av retning og sammenhenger er viktigere enn å være opptatt av detaljer. Høy grad av personlig

mestring handler om å leve i en tilstand preget av kontinuerlig læring og utvikling. Evnen til kontinuerlig læring bidrar til at en klarere oppfatter aktuelle situasjoner. For å bedre den personlige mestringen må individet klarlegge sin personlige visjon. Individets personlige visjon kommer innenfra og er et konkret mål eller bilde på hva en ønsker seg (Senge, 2004:148). En hjørnestein i bedriftens utvikling av personlig mestring er evnen til å fokusere på endelige mål og ønsker, og ikke bare på sekundære mål (Senge, 2004:153). Eksistensen av individuell læring er en nødvendig forutsetning men ikke en garanti for utvikling av organisasjonslæring.

Mentale modeller dreier seg om de teorier vi har om verden rundt oss. Enten det er enkle generaliseringer eller komplekse teorier, vil mentale modeller ha sterk innflytelse på måten vi handler.

”Å utvikle en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer både å lære nye ferdigheter og ta i bruk institusjonelle nytenkninger slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis” (Senge, 2004:191). Å åpne for å se de mentale modellene begynner med:

”å snu speilet innover – å lære å oppdage våre indre bilder av verden, bringe dem opptil overflaten og underkaste dem en streng granskning. Dette innebærer også evnen til å gjennomføre ”lærende samtaler”, der mennesker både blottstiller sin egen tankegang og åpner seg for påvirkning fra andre” (Senge, 2004:14)

Mentale modeller blir utviklet når en i fellesskap får opp til overflaten de grunnleggende oppfatningene organisasjonen bygger på. Vi må få de grunnleggende oppfatningene opp til overflaten, slik at vi gjennom bevisst, felles samhandling og drøfting kan bygge opp nye mentale modeller. Senge betoner at interpersonell kommunikasjon er en av de viktigste forutsetningene for kritikk og refleksjon. Felles planlegging og utprøving blir et avgjørende element for læringsprosesser i en organisasjon.

Felles visjon er meningen fellesskapet har med den kollektive innsatsen. En felles visjon er grunnlaget for ”vi – tolkninger” istedenfor ”de – tolkninger”.

Medarbeidernes holdning til arbeidsplassen kan endres ved at medarbeiderne ser på

organisasjonen som vår organisasjon og ikke deres organisasjon. Det skapes en felles identitet gjennom at man deler en visjon (Senge, 2004: 211). Visjonen vil også være grunnlaget for hva læring skal innebære, hva som skal endres og hvordan dette skal gjøres. En integrering av personlige visjoner og felles visjoner forutsetter et åpent og støttende klima i organisasjonen. Med en felles visjon vil det utvikles høy grad av toleranse for nye fremgangsmåter, for eksperimentering og feil underveis. Videre hevder Senge: ”Du kan ikke ha en lærende organisasjon uten en felles visjon. Visjon skaper et overordnet mål. Når dette målet er høyt hevet over hverdagen, kan det presse frem nye tenke- og handlingsmåter. En felles visjon gir også et ror som holder læreprosessen på rett kurs når stressituasjoner oppstår. Å lære kan være vanskelig og smertefullt. Med en felles visjon er det større sjanse for at vi avslører våre tenkemåter, gir opp inngrodde synspunkter og erkjenner personlige og organisasjonsmessige svakheter” (Senge, 2004:215). Prosessen må i vesentlig grad få utvikle seg selv og ikke være toppstyrt.

Aldri før har det vært større behov for å mestre gruppelæring i organisasjoner. Ledergrupper, samarbeidsgrupper på tvers av funksjoner, produktutviklingsgrupper og ad – hoc - grupper er i ferd med å bli de viktigste læreenhetene i organisasjonene. Individets læring behøver ikke bety at det oppstår organisasjonsmessig læring, men hvis grupper lærer, vil de bli et ”mikrokosmos” for læring gjennom hele organisasjonen (Senge, 2004:239). Gruppelæring uttrykker dialogen i en gruppe som reflekterer seg frem til ny felles kunnskap og nye handlemåter. Dette er ny innsikt som den enkelte ikke vil kunne nå frem til på egen hånd. Gruppelæringen fremstår som en kollektiv disiplin, men forutsetter individuell kunnskap og forståelse. Hvis grupper lærer, vil innsiktene man vinner tas i bruk, og ferdighetene som utvikles kan spres til andre individer og andre grupper (Senge, 2004:239).

Gruppelæring har tre kritiske dimensjoner innen organisasjonen. Den første dimensjonen fokuserer på viktigheten av å tenke innsiktsfullt over vanskelige spørsmål. Gruppene må lære hvordan man utnytter det potensialet som mange hjerner

utgjør. Behovet for innovativ og koordinert handling utgjør den andre dimensjonen. Det må utvikles et operativt fellesskap der gruppemedlemmene opptrer på en måte som gjør at de utfyller hverandre. Den tredje dimensjonen dreier seg om den påvirkning som gruppemedlemmene øver på andre grupper. I skolen ser vi at de overordnede gruppenes handlinger (les ledergruppene) blir ført ut i livet av andre grupper (ulike lærergrupper). Dette impliserer at en læregruppe oppmuntrer andre læregrupper ved å videreformidle praksis og ferdigheter.

Sentralt i gruppelæringen er måten man snakker på i gruppen. Senge skiller mellom dialogen og diskusjonen som to komplementære kommunikasjoner. Dialogen representerer lytting og undersøkende refleksjon på vei mot ny innsikt, mens diskusjonen har mer karakter av presentasjon og forsvar av egne synspunkter. Diskusjonen kan dermed bli preget av politikk, makt, rett eller feil, skjult dagsorden, uærlighet, mangel på omtanke og redsel. Å lære hvordan man på en kreativ måte kan mestre de mektige kreftene som motvirker produktiv dialog og diskusjoner i arbeidsgrupper blir da en del av gruppelæringen. Forsvarsrutiner som vi benytter for å beskytte oss og andre fra trusler eller forlegenhet, fremstår som en trussel mot læring, men de rommer også et stort potensial for å fremme læring.

Systemisk tenkning. Gjennom helhetlig tenking bør vi søke å forstå sammenhenger og mønster, ikke bare enkelthendelser. Evnen til å se systemmønstre gjør det mulig å få overblikk over helheter og deler samtidig, både i og utenfor egen organisasjon. Senge poengterer at løsningen er satt sammen av sirkulære funksjoner som henger sammen, mens vi har innebygde begrensninger fordi vi tenker lineært. Vi må klare å se på oss selv som en del av både problemet og løsningen innenfor helheten. Vi må ta ansvar for utformingen av våre omgivelser fremfor å fordele skyld hos andre. Systemisk tenkning er disiplinen som integrer de disipliner og smelter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Det er viktig at de fem disiplinene blir utviklet parallelt i organisasjonen og gjennom systemtenkningen får man muligheten til å se hvordan de

øvrige disiplinene henger sammen. Den femte disiplinen kan ses på som hjørnesteinen i hvordan lærende organisasjoner ser sin verden.

Senge presenterer to grunnleggende sirkulære prosesser i systemtenkningen. Den ene er forsterkende prosess, hvor resultatet av en handling automatisk fører til gjentakelse av den samme handlingen, og den andre er en balanserende prosess som søker stabilitet og hvor det finnes en form for selvkorrigering.

Senge viser til forsinkelse som den tredje grunnsteinen i systemtenkningen. Forsinkelser oppstår mellom handlinger og deres konsekvenser gjennom at effekten av en handling ofte vil vise seg først en stund etter at handlingen er utført. Som en konsekvens av at man tror at handlingen var mislykket, iverksettes tiltak. Dette fører til at man ikke får vite hvilken innsats det var som førte til endring når ønsket effekt oppstår. Klarer man å identifisere forsterkende prosesser, balanserende prosesser og forsinkelser, vil man bedre kunne forstå når, hvor og hvordan man skal iverksette tiltak for å best kunne skape positiv og varig endring.

Systemisk tenking er for Senge den grunnleggende disiplinen, men det forutsetter at en også behersker de fire andre disiplinene. Kort oppsummert kan en si at følgende grunntanker er karakteristisk for Senge:

- Se fremover, ikke bakover – forventningsbasert læring
- Se utover, ikke innover – intensjonell læring. Det er viljen til å skape noe (intensjonalitet) som preger læringsprosessen. Det lar seg gjøre for en organisasjon å påvirke og utvikle sine omgivelser.
- Systemisk tenkemåte. Medlemmene i en organisasjon kan ikke fritta seg selv fra et helhetlig ansvar.

Senges tanker om helhetssynet og tanker om forventningsbasert og intensjonell læring er en utfordrende inspirasjon for utvikling av organisasjoner. At en organisasjon kan påvirke sine omgivelser gir optimisme i forhold til skolen og læreryrket sin plass i samfunnet.

Jeg vil i det følgende ta for meg sentrale elementer i den lærende organisasjon som det fokuseres på i drøftingsdelen av oppgaven.

2.3 Læring

”I en kunnskapsbasert økonomi er læring nasjonens nye valuta” (Robert Reich, 1998)

Forskning om individuell læring har en lang historie og har langt på vei lagt grunnlaget for forskning om organisasjonslæring. Individuell læring er grunnlaget for at organisasjoner skal lære. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for noen sentrale læringsteorier.

2.3.1 Ulike perspektiv på individets læring

Begrepet læring er omstridt. Det er betydelig uenighet om hva som kjennetegner læring og hvor læring finner sted. Det viktigste skillet går mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv (Bråten, 2002:11) Innenfor det kognitive perspektivet har forskerne lyktes med å beskrive forhold vedrørende individets tenkning og kunnskap, men forsømt betydningen av menneskets sosiale omgivelser. Innenfor det sosiale perspektivet har fokus vært rettet mot menneskets sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og hva det vil si å være deltaker i et sosialt fellesskap (Bråten, 2002:11). I den senere tid har det vokst frem et mellomstandpunkt som betrakter læring som noe som skjer inne i hodet, men også utenfor i samhandling med andre mennesker.

Behaviorismen representerte hovedlinjen innenfor læringspsykologi gjennom flere tiår. Et behavioristisk syn på kunnskap og læring innebærer at man kan bryte ned komplekse oppgaver til spesifikke delmål eller deloppgaver (Roald, 2004:26) Innlæringen kan skje gjennom stimuli – responsøvelser med økende

vanskelighetsgrad. Læringen skal primært rettes mot grunnleggende fakta. Den lærende vil først på et senere stadium tenke, reflektere og benytte det som er lært.

Kognitiv læringsteori ser på læring som en aktiv konstruksjonsprosess. Det innebærer at den som lærer, tar i mot informasjon, tolker den og knytter informasjonen til det en allerede vet. De mentale strukturene reorganiseres slik at de tilpasses en ny forståelse. Individets evne til å tenke og utvikle begreper oppstår i situasjoner hvor den lærende selv er en aktiv deltaker. Evnen til å reflektere over egen tenkning, forståelse og læring øker individets bevissthet om hvordan en best lærer (Roald, 2004:26).

Kritikken mot det kognitive perspektivet på læring er at den er for individsentrert. Den ser på læring som noe som foregår inne i hodet til hvert enkelt individ. Sosiale relasjoner blir sett på som viktige kun i den grad de støtter opp om enkeltindivids læring.

Bråten (2002:kap.1) presenterer i sin bok et mellomstandpunkt i synet på læring:

”Læring skjer i individet og i samhandling og fellesskap med andre. Individet utvikler og konstruerer forståelse og øker sin handlingskompetanse”. Dette synet søker å ivareta både et individuelt kognitivt og et sosialt perspektiv på læring. Det betyr at mennesker kan øke sin handlingskompetanse både individuelt og i fellesskap i mange ulike sammenhenger. Vi ser at et slikt sosiokulturelt perspektiv også bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Imidlertid legger det sosiokulturelle perspektivet vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Sentrale begreper som interaksjon og samarbeid er helt grunnleggende for at læring skal oppstå. Læringsprosessen inneholder både en interaksjonsprosess og en intraksjonsprosess. Kunnskap distribueres mellom mennesker i et fellesskap, men interaksjonsprosessen kan omfatte forholdet mellom den lærende og materielle ting som for eksempel datamaskiner og bøker. Sosiale relasjoner er utgangspunktet for utvikling av mentale funksjoner hos individet hevder Vygotsky (Bråten, 1996:124). Menneskets utvikling er det dialektiske forholdet mellom mennesker og kultur, mellom utvikling på individplan og utvikling på samfunnsplan. Vygotsky viser til at den som skal lære har en

utviklingssone på alle områder. Samarbeid med andre som kan mer eller noe annet vil kunne optimalisere læringsressursene. Om vi legger Vygotskys teorier om forholdet mellom språket og tenkning og Bakhtins teorier om dialogen til grunn, vil mening og forståelse ikke kunne overføres mellom personer, men oppstå i selve kommunikasjonsprosessen.

Lave og Wenger (1991) har gjennom en studie vist at det blir for snevert å oppfatte læring som noe som kun skjer i det enkelte mennesket. Læring er situasjonsbestemt – og skjer ved at individet deltar i sosiale sammenhenger der det oppstår ulike former for samhandling. Kunnskap som dannes gjennom læringsprosessen er dermed uløselig knyttet til den konteksten den oppstår i, og kan ikke forstås uten at en har kjennskap til denne konteksten. Læring blir dermed en kontekstuell prosess .

Vi ser av dette at vi ikke lenger kan oppfatte og behandle læring kun som en indre kognitiv aktivitet. Kunnskap er noe den enkelte konstruerer i interaksjon med andre mennesker eller i møte med kunnskap skapt av andre mennesker. Skolens tradisjonelle undervisningsparadigme blir dermed utfordret. Hvis vi ser på kunnskap som konstruert av mennesker gjennom aktive samhandlingsprosesser, vil det få konsekvenser for skolens arbeid på alle nivåer (Lillejord,2003:12). Vi ser da at skolen i større grad må fokusere på den læring som skjer blant de voksne personene i organisasjonen. Stortingsmelding nr 30 (2003 – 2004) Kultur for læring peker på tre forutsetninger for å lykkes med kompetanseutvikling i skolen:

Skoleeiere, skoleledere og lærere må ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnets mangfoldighet

Skolene må ha kunnskap om sterke og svake sider ved egen virksomhet og kjennskap til tiltak som kan føre til forbedring

Den enkelte skole må selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring, der alle tar ansvar for og føler seg forpliktet til å realisere felles mål. Det skal fokuseres på fleksibilitet i

arbeidsmåter og organisering, kunnskapsutvikling og kunnskapsspredning.

Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsutveksling mellom kolleger vil være av avgjørende betydning. Kompetanseutviklingstiltakene bør være knyttet til medarbeidernes daglige praksis, og arbeidsplassen bør benyttes som arena for kompetanseutvikling.

Når vi her snakker om arbeidsplassen som arena for kompetanseutvikling, innebærer det sentrale arenaer som:

- ledermøter på skolenivå
- elevsamtaler
- planleggingsdager
- avdelings -, seksjons - og teammøter
- møte i ulike prosjektgrupper
- medarbeidersamtaler

Vi ser av dette at det vil være nødvendig med profesjonell samhandling mellom skoleeiere og skoleledere, samt skoleledere og deres mellomledere. Ledere på alle nivåer må være kompetente og utviklingsorienterte for å sikre at målene i læreplanene kan realiseres og kvaliteten i læringsarbeidet sikres. Kompetanseutvikling for skoleledere og mellomledere er derfor avgjørende for gjennomføringen av reformen.

2.3.2 Ulike perspektiv på organisasjoners læring

En lærende organisasjon har fokus på læring. Hierarki og linjeorganisering blir avløst av løsere strukturer, den bevegelige mosaikken (Hargreaves,2006).

Kunnskapsutviklingen styres ikke lenger av noen få, men konstrueres kollektivt i organisasjonen. I kunnskapsorganisasjonen krever det at alle inkluderes. Målet er at det skapes en felles kunnskapsbase som blir større enn summen av kunnskapen den enkelte har. Fokuset på læring flyttes fra læring i mennesket til læring i og mellom

mennesker. Dette, hevder Krogh, Ichijo og Nonaka (2000), er konstruktivistiske læringsprosesser der mennesker samhandler for å frigjøre, utvikle og skape ny kunnskap.

Litteraturen om læring i organisasjoner har tradisjonelt hentet mye av sitt begrepsapparat fra psykologien. Man benytter begreper som persepsjon, kognitive strukturer og hukommelse. Dette er begreper som har sitt utspring i individuelle, ofte behavioristiske læringsteorier, der mennesket blir sett på som rasjonelle aktører som handler innenfor en stimuli – respons organisering. Begrepene har senere blitt nyansert og endret i takt med den stadig mer dominerende oppfatning av organisasjoner som ”levende organismer”. Aktørene blir ikke lenger oppfattet som ”maskiner” som responderer på stimuli og foretar rasjonelle valg ut fra det som gagnar den enkelte. Cyert og March (1963) fremstår som et viktig utgangspunkt for organisasjonslæringsteorier (Hustad, 1998:19).

Et sentralt spørsmål er om det er organisasjonen selv som lærer, eller om det er medlemmene i organisasjonen som tilegner seg nye måter å tenke på eller et nytt atferdsmønster. Tilpasning til nye utfordringer skjer ved at ny kunnskap blir nedfelt i rutiner, regler og prosedyrer slik at systemet utvikler standardprosedyrer for handling. Cyert og March (1963:99) viser til følgende egenskaper ved organisasjonen som et tilpasset system:

- *There exists a number of states of the system. At any point in time, the system in some sense “prefers” some of the states to others.*
- *There exists an external source of disturbance or shock to the system. These shocks cannot be controlled.*
- *There exists a number of decision variables internal to the system. These variables are manipulated according to some decision rules.*
- *Each combination of external shocks and decision variables in the system changes the state of the system. Thus, given an existing state, an external shock, and decision, the next state is determined.*

- *Any decision rule that leads to a preferred state at one point is more likely to be used in the future than it was in the past; any decision rule that leads to a nonpreferred state at one point is less likely to be used in the future than it was in the past.*

Cyert og March hevder at denne prosessen er generell, og den må derfor også være dekkende om læring. Dette skiller seg imidlertid fra teorier som for eksempel Gregory Bateson og Chris Argyris har introdusert på ulike nivåer.

March utfordrer etter hvert sin rendyrkede modell i samarbeid med Olsen (March & Olsen, 1976). De bryter med tanken om en komplett læringssyklus. Det rasjonelle aspektet ved læring der stimuli knyttes til gitte mål, tones ned. De retter i større grad fokus mot betydningen av kreativitet og eksperimentering. Intuisjon må sees på som viktig. Det må gis mer rom for å eksperimentere i organisasjoner. De påpeker fire avvik i forhold til en komplett læringssyklus (Roald, 2004:30):

- Individuell læring og endringer i organisasjoner forekommer uten at dette alltid er nok til å endre eller styre menneskelig adferd
- Læringen til hvert enkelt individ kan være ufullstendig selv om læringssyklusen til organisasjonen synes komplett
- Det kan forekomme individuell læring uten at dette får noen organisatoriske konsekvenser
- Individuer kan oppleve hendelser ulikt, og dermed forta individuelle tolkninger av årsakssammenhenger, aktører og strategier

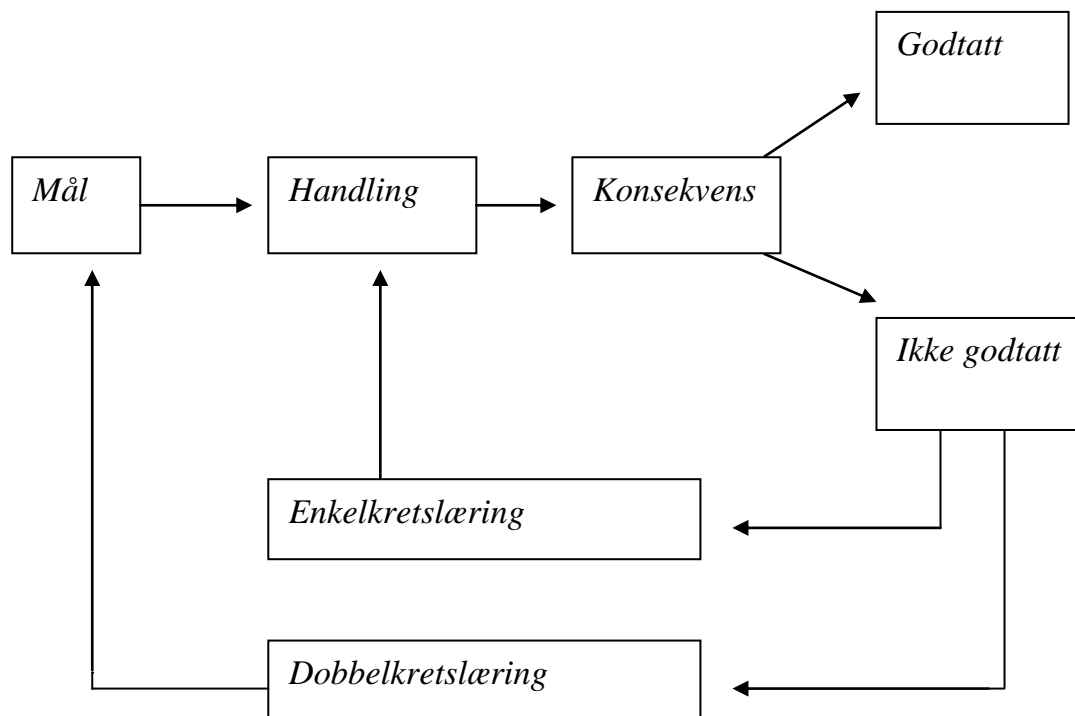
March og Levitt drøfter organisasjonsmessig læring i siste halvdel av 80 – årene.

Igjen står prosedyrer, erfaring og tilpasning til omgivelsene sentralt. Levitt og March presiserer at organisasjonslæring ikke skiller seg fra individlæring ved at organisasjonen lærer på andre måter enn individet (Levitt & March, 1988).

Handlingene bygger mer på fortolkning av historiske hendelser enn på forventning om fremtiden. De ser på organisasjoner som målorienterte i den forstand at organisasjonens atferd er et resultat av forholdet mellom forventede resultater og observert resultat. Organisasjonen lærer på denne måten direkte gjennom egne og

andres erfaringer. March (1991) utvider sin teori og drøfter ulike nivåer i læringen. Begrepene "exploitation" og "exploration" introduseres. Den ideelle læringsprosess krever et balansert forhold mellom utnytting og forfining av eksisterende handlemåter (explotation) og undersøkelse og eksperimentering med tanke på å etablere helt ny praksis (exploration). Læring som kjennetegnes av gradvise små forbedringer, kan gi forenkling og klarhet i organisasjonen. Læring som kjennetegnes av eksperimentering og undersøkelser, kan utløse variasjon og mangfold.

Argyris og Schön (1974, 1978, 1996) har bidratt vesentlig til organisasjonsteoriene. De ser på organisasjonslæring som en prosess hvor planlegging og iverksetting befinner seg i et interaktivt forhold. Deres læringsteori settes i likhet med Cyert og March (1963) inn i et stimuli – respons system. De nyanserer imidlertid tesen om samme stimuli/ samme respons gjennom å utvikle en teori om læring på flere nivåer i organisasjonen, enkeltkretslæring, dobbelkretslæring og deuterolæring. Der tidligere teorier rettet fokus på rutiner, strukturer og prosedyrer flytter Argyris og Schön fokus over til individet og mentale modeller. De hevder at organisasjoner må ses på som dynamiske enheter som må forstås i lys av de prosessene som medlemmene engasjerer seg i (Argyris og Schön, 1978, 1996).



Figur 3: Enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Argyris og Schön, 1974, 1978, 1996)

Enkeltkretslæring innebærer at organisasjonen endrer handling. Målsettingene og forretningsideen til organisasjonen fastholdes. Læringen dreier seg om å justere handlingene for å nå målet. I enkeltkretslæring er det kun lett synlige og relativt enkle feil som rettes. Organisasjonen korrigerer for feil og uregelmessigheter slik at den kan fortsette å gjøre det den alltid har gjort. Denne type læring kan være viktig for enkle saksforhold hvor handlinger og strategier blir endret innenfor en gitt ramme av normer og verdier. Argyris (1992) hevder at det meste av det som har skjedd av organisatoriske endringer innenfor organisasjonsutvikling, politisk vitenskap og organisasjonssosiologi, er basert på enkeltkretslæring. Dette forklares ut fra at komplekse oppgaver har en tendens til å deles opp i enklere og mer håndterbare deler som produserer ønsket resultat. Teorien om enkeltkretslæring kobler Argyris og Schön opp mot en mental Modell 1. Denne modellen kan være preget av defensive

strategier som er mer preget av ønske om å opprettholde en tilstand av balanse og harmoni enn ønske om å foreta nødvendige endringer.

Dobbelkretslæring skiller seg fra enkeltkretslæring ved at organisasjonens grunnleggende mål, normer og verdier også blir underlagt vurdering. Målsettinger, verdier og grunnleggende antakelser blir gjort til gjenstand for dialog, refleksjon og påfølgende handlinger der det er nødvendig. Dette betinger en åpen tilnærming fra deltakerne og forutsetter at det gis rom for en fordomsfri prøving av motstridene interne oppfatninger i organisasjonen. Dobbelkretslæring innebærer en normativ modell for handling (Roald, 2005:18). Sentrale vilkår for at en slik prosess skal fungere er:

- vektlegging av tilstrekkelig, objektiv og kontrollerbar informasjon
- vektlegging av frie valg basert på kunnskap
- felles forpliktelser overfor beslutninger

I en slik omfattende læringsprosess rettes det mer fokus på den tause kunnskapen. Det er ønskelig både å frigjøre den kunnskapen som har verdi for organisasjonen og endre antagelsene og mentale modeller som virker hemmende på organisasjonen. En mental Modell 2, som representerer en utvidet måte å handle og tenke på, tas i bruk av medlemmene i organisasjonen.

Deutorolæring handler, gjennom et metaperspektiv på egen læring, om at en lærer å lære. Ved deutorolæring befinner organisasjonen seg på et idealisert lærende nivå hvor enkeltkretslæring og dobbelkretslæring ikke står i motsetning til hverandre. Organisasjonen har utviklet evnen til å se sammenhengene mellom enkeltkretslæring og dobbelkretslæring og har utviklet evnen til å vite på hvilke tidspunkt en bør benytte de respektive læringsnivåene.

Argyris og Schön presenterer to ulike handlingsmodeller som personene i en organisasjon kan operere med: Bruksteorier, (theories in use) som fungerer ubevisst

og som faktisk styrer atferden, og uttrykte teorier (theories exposed) som man er seg bevisst og sier man handler etter. Mange av bruksteoriene har karakter av å være taus kunnskap. De er med på å bestemme handlingene våre, noe som igjen er med på å bestemme vår karakteristikk av den gjennomførte handlingen, som igjen påvirker bruksteorien (Roald, 2005:19). Avstanden mellom bruksteori og uttalt teori medvirker til at feil opprettholdes og forsterkes. Læring hindres, og over tid utvikles rutiner for å skjule feil og tabber. Det kreves dobbelkretslæring for å utvikle nye bruksteorier. Dialogen og diskusjonen fremstår som sentrale faktorer i organisasjoner om en ønsker å oppnå dobbelkretslæring, metarefleksjon og deuterolæring.

ORGANISASJONSLÆRING	
Produktiv organisasjonslæring	Instrumentell organisasjonslæring
Bygger på undersøkelser i organisasjonen	Bygger på teknikker og metoder
Skolevurdering i dette perspektivet er opptatt av lærings- og utviklingsprosesser. Bygger på et produktivt kunnskaps- og læringssyn. Forutsetter pedagogisk kompetanse og bygger på kommunikativ rasjonalitet	Skolevurdering i dette perspektivet er opptatt av standarder og produktkontroll, og bygger på et reproduktivt kunnskaps- og læringssyn. Kan være rent administrativt arbeid og bygger på instrumentell rasjonalitet
Produktiv pedagogisk ledelse er opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut på å tilegne seg bestemte kunnskaper. Går ut fra at det er viktig å skape ny kunnskap gjennom sosial	Reproduktiv pedagogisk ledelse leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Mener at det finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som er utviklet i form av metoder og teknikker som det er viktig og lære. Forutsetter

samhandling i organisasjonen. Forutsetter kommunikativ rasjonalitet	instrumentell rasjonalitet
Kunnskap konstrueres i sosiale prosesser og er kontekstavhengig. Læring skjer gjennom intersubjektive aktiviteter. Læring og kunnskapsutvikling foregår gjennom sykliske prosesser. Kunnskap blir læring gjennom problemløsning. Kommunikativ rasjonalitet	Kunnskapen er gitt, uavhengig av kontekst og uavhengig av individet. Læring er en indre, kognitiv aktivitet som finner sted i den enkelte. Læring går ut på å tilegne seg kunnskap, som er gitt og finnes i eller utenfor eleven. Kunnskap er gitt, og læring er lagret kunnskap som kan presenteres i form av riktige svar på lærerens oppgaver. Instrumentell rasjonalitet

Figur 4: Produktiv og reproduktiv organisasjonslæring (Lillejord, 2003:221, etter Argyris og Schön, 1996:8)

Kunnskapsbegrepet har alltid vært gjenstand for diskusjon. For å kunne ha et utgangspunkt for å forstå kunnskapsutviklende organisasjoner vil vi kort presentere ulike typer kunnskap og måter å se kunnskap på. I Vesten har vi tradisjonelt hatt et syn på kunnskap som noe fast og uforanderlig som skal overføres til den lærende. Vi skiller mellom kunnskap som dreier som ”å vite at” og ”vite hvordan” (Ryle 1975). Kunnskapen er noe som oppstår og utvikles uavhengig av kroppen og handlinger, og som lar seg oppbevare og distribuere gjennom manualer, bøker og datasystemer. Nonaka og Takeuchi viser til en mer helhetlig måte å tenke kunnskap på hvor kunnskap er noe som kontinuerlig konstrueres på nytt i læringssituasjoner, i og mellom mennesker - i forhold til en historisk og kulturell ramme. Billedlig illustrerer de den eksplisitte kunnskapen som ”the tip of the iceberg” (Nonaka&Takeuchi, 1995). Resten av kunnskapen – den tause praksiskunnskapen – ser de på som den primære og mest omfattende delen av kunnskapen. Polanyis utgangspunkt for taus kunnskap er at vi vet mer enn vi kan kommunisere til andre som informasjon. Skillet

mellom eksplisitt og taus kunnskap går i stor grad mellom det å vite og det å kunne. Tre faktorer står sentralt i utviklingen av taus kunnskap: den som vet, den som vil vite, og den praktiske kontekst. Handling, refleksjon og interaksjon fremstår da som tre viktige prosesser som er koplet til utvikling av taus kunnskap. Siden kunnskapen er skjult og ofte vanskelig tilgjengelig, må taus kunnskap bearbeides hvis den skal gjøres mer eksplisitt og tilgjengelig. Nonaka og hans samarbeidspartnere ser på den tause kunnskapen som nøkkelen til den lærende organisasjon. Økt forståelse av den tause kunnskapens vesen og grep som kan gjøre den tause kunnskapen mindre taus, er nøkkelen til å nærme seg et stadium der organisasjoner kan fremstå som lærende.

Den svenske forskeren Bengt Molander trekker frem dialogens og praksisens betydning for kunnskapsdannelsen og erfaringsdeling. Disse er begge mulige måter å gjøre kunnskapen mindre taus på. Molander (1998) bruker en tredeling av kunnskapsbegrepet, hvor den praktiske kunnskapen deles i to.

Påstandskunnskap Episteme	Ferdighetskunnskap Techne	Fortrolighetskunnskap Fronesis
Kunnskapen uttrykker seg gjennom påstander	Kunnskapen uttrykker seg gjennom å kunne gjøre ting	Kunnskapen uttrykker seg ved at en er fortrolig med ulike fenomener
Tilhører den uttalte kunnskapen Uttales	Tilhører den tause kunnskapen Se – gjøre - være	

Figur 5: Tredeling av kunnskapsbegrepet (Molander, 1998)

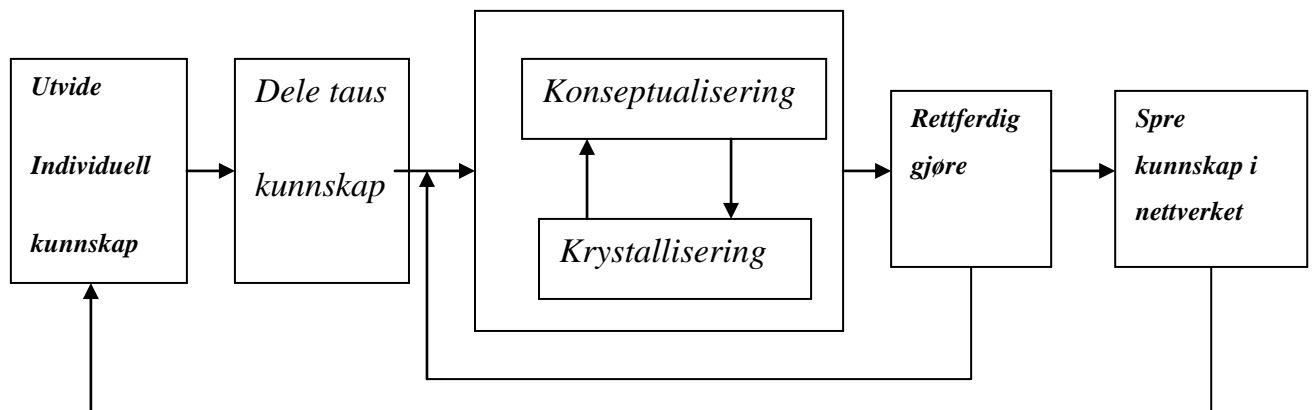
Videre skiller Molander mellom tre ulike måter å oppfatte taus kunnskap på:

- Den type taus kunnskap som ikke kan beskrives godt nok med ord. Det er en type kunnskap som fremtrer i situasjoner der ord ikke er tilstrekkelig for å beskrive en handling eller følelse
- Den underforståtte kunnskap som vi erverver gjennom våre handlinger. Dette er taus kunnskap som blir synlig gjennom handlinger
- Kunnskap som forblir taus fordi det ikke er noen kultur for - eller blir gitt noen mulighet for at den skal la seg høre eller se av andre. Kunnskapen forblir taus fordi andre ikke er klar over at du innehar kunnskap, fordi andre ikke ønsker å lære hva du står inne for eller fordi ulik praktisering av språket gjør folk tause.

I de senere årene har kunnskapsbegrepet blitt knyttet til organisasjonsbegrepet. En av de mest fremtredene teoretikerne på dette området er Ikujiro Nonaka. Nonaka viser til at kunnskapsutviklende prosesser i kunnskapsorganisasjoner er kjennetegnet av grunnleggende betingelser og visse essensielle delprosesser (Nonaka, 1994).

Grunnleggende betingelser

<i>Intensjon</i>	<i>Kreativt kaos</i>
<i>Autonomi</i>	<i>Redundans</i>
<i>Nødvendig variasjon</i>	



Figur 6: Prosessteg og betingelser i kunnskapsorganisasjonen (Nonaka, 1994)

Modellen viser den iterative prosessen i kunnskapsutviklingen, fra individ til kollektiv, til individ igjen. Stegene i prosessen tar utgangspunkt i læring hos enkeltindividen i organisasjonen. Både eksplisitt og taus kunnskap deles gjennom praksisfellesskap. Sentrale elementer i den tause kunnskapen blir krystallisert ut og satt ord på i en forfinings - og avklaringsprosess (konseptualisert). Gjennom prosessen blir taus kunnskap gjort eksplisitt og videreutviklet. Kunnskapen blir en del av nettverket sin kunnskap når den oppfattes som rettferdiggjort og deretter blir spredd i nettverket. Forholdet mellom de ulike stegene kan vi se på som sirkulære og kumulative prosesser hvor praksisfellesskapet og dialogen er viktige elementer når en skal legitimere hva som oppfattes som viktig og relevant kunnskap (Roald, 2005:25). Denne idealiserte prosessen kan minne om den ”perfekte læringssyklusen” slik den er fremstilt hos Cyert og March (1963).

De fem grunnleggende betingelsene kan ses på som smøreoljen i prosessen (Hustad, 1998:60). Fravær av et vilkår vil kunne hindre eller forsinke kunnskapsutviklingen.

Intensjonen har med organisasjonens uttrykte vilje til å oppnå noe. Mål er noe de fleste organisasjoner har, men ofte kan disse fremstå som uklare, motstridene og tidvis uoppnåelige. Organisasjonsmedlemmenes vilje til å nå de ulike målene kan

varierte. Kunnskapsutvikling kan resultere i at viljen bli styrket, eller svekket, slik at målene får større oppslutning eller at nye mål blir utviklet.

Autonomi fremstår som en annen viktig betingelse i kunnskapsorganisasjonen. Aktørene må ha frihet til å handle på eget ansvar og velge de handlingsmåter de finner formålstjenlige. Individer har frihet både fra autoritært lederskap og fra bindende prosedyrer og strukturer. Denne betingelsen understreker at det er kunnskapsutvikling som settes i fokus og ikke vedlikehold eller bruk av kunnskap. I organisasjoner hvor det er lite rom for prøving og feiling, vil utnyttelse av kunnskap være mer fremtredende enn kunnskapsutvikling.

Kreativt kaos uttrykker organisasjonens evne til å håndtere utfordrende situasjoner som er påført eksternt eller skapt internt. Denne evnen til å håndtere utfordrende situasjoner er avgjørende for om organisasjonen går inn i en kreativ eller destruktiv prosess. Organisasjonens evne til å reflektere over egne handlemåter vil være avgjørende. Om evnen til å reflektere over egne handlemåter er svak, vil organisasjonen ha en tendens til å følge gamle handlemåter selv om situasjonen skulle tilsa en endring av atferd. Det kreative understreker det skapende (Hustad, 1998:62). Nonaka knytter det å skape til evnen å se på egen atferd, se tilbake og evnen til å evaluere. Det er også viktig å være proaktiv og utforme en ønsket framtid.

Redundans er neste sentrale betingelse. Redundans betyr i denne sammenheng bevisst overlapping av informasjon, aktiviteter og lederansvar. Nonaka ser på bevisst redundans som en grunnleggende betingelse for meningsfylte dialoger. Med meningsfull dialog forstås at det er et minimum av felles kunnskap hos partene som deltar i dialogen. Dette er særlig viktig i forholdet til taus kunnskap. Taus kunnskap befinner seg ikke i håndbøker eller prosedyrer. Den kan heller ikke formidles hvis senderen og mottakerens perseptuelle evner er svært ulike. Det bør derfor være mer enn en deltaker fra hvert kunnskapsområde som skal utvikle ny kunnskap. Denne måten å dublere kunnskapselementene på er Nonakas løsning på

overføringsproblemet. Redundans åpner for innsyn i andres gjøremål. Dette fører til økt fleksibilitet i organisasjonen da flere vil være i stand til å løse samme oppgave. Felles innsyn er et viktig grunnlag for gjensidig tillit. Tillit og ansvar er kjerneelementer i en kunnskapsorganisasjon, hevder Nonaka.

Nødvendig variasjon er den siste av Nonakas grunnleggende betingelser. Det er nødvendig at organisasjonen har samme variasjonsbredde som det mangfoldet som den skal håndtere. Dette innebærer at organisasjonen må være organisert og sammensatt slik at den kan møte både eksterne og interne utfordringer.

Proessen med å frigjøre den tause kunnskapen har Nonaka og Takeuchi (1995) satt inn i et helhetlig perspektiv. De nyanserer forståelsen av kunnskapsutviklingen ved å se på taus og eksplisitt kunnskap i forhold til flere kilder slik at det oppstår fire former for kunnskapsutvikling:

		Taus kunnskap	Til	Eksplisitt kunnskap
Fra	Taus kunnskap	<i>Sosialisering</i>		<i>Eksternalisering</i>
	Eksplisitt kunnskap	<i>Internalisering</i>		<i>Kombinering</i>

Fig 7: Fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi, 1995:72)

Sosialisering er tilfellet der kunnskapen som blir skapt, går fra en taus tilstand hos en aktør til en ny taus tilstand hos andre. Dette kan for eksempel skje når den som skal

lære, ser på handlingen til en som kan sitt fag og er det vi kaller ”ikke – verbal kunnskap”

Eksternalisering er en prosess der taus kunnskap blir eksplisitt gjennom samhandling og dialog. Metaforer står sentralt i denne dynamiske delen av kunnskapsutviklingen. Metaforene åpner for fri assosiasjon. Det oppstår en kobling mellom assosiasjoner og analogier som gir grunnlag for modellering

Internalisering uttrykker at kunnskap kan gå fra å være eksplisitt til å bli taus. Den tause kunnskapen nedfeller seg i organisasjonen som akseptert arbeidspraksis eller som felles mentale modeller som ikke uttrykkes eksplisitt.

Kombinering er tilfeller der kunnskapen som blir skapt, går fra en eksplisitt tilstand til en ny eksplisitt tilstand. Overføringen skjer i situasjoner der aktørene formidler kunnskap verbalt. Kunnskapen omskapes gjennom sortering, supplering, rekategorisering og rekontekstualisering.

Frigjøring av den tause kunnskapen burde stå sentralt når skolen skal utvikles til en lærende organisasjon. Det vil medføre økt kompetanse blant medlemmene i organisasjonen. Denne form for kompetansebygging er av betydning for skolen av minst to hovedgrunner (Johannessen & Olsen, 2008:179):

- Høy intern kompetanse er viktig for å kunne utvikle nye pedagogiske løsninger
- Høy intern kompetanse er ofte en forutsetning for å kunne nyttiggjøre seg pedagogiske ideer som andre har utviklet

2.4 Skolen som lærende organisasjon

Utvikling mot et mer kunnskapsdrevet samfunn berører skolen på flere områder. Det vil bli stilt økte krav til skolene som lærende organisasjoner. Dette betyr at skolene

må fokusere på personalets læring og ikke bare på elevenes læring. Kompetanse må utvikles, deles og tilpasses organisasjonens behov (St.meld.nr.30, 2003-2004) .

I forbindelse med kunnskapsløftet er det satt fokus på at riktig og tilstrekkelig kompetanse og et godt nasjonalt styringssystem er forutsetninger for skoleutvikling. Dagens kunnskapssamfunn krever at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav både til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over mål som settes og veivalg som gjøres, er grunnleggende. Dette er både kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.

Skolen kan sees på som en organisasjon med 3 nivåer: ledelsen, lærerne og elevene. I forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet vil alle møte nye utfordringer: Ledelsen skal legitimere og initiere kunnskapsløftet. Lærerne vil møte utfordringer knyttet til analyse av elevenes ulike behov, utvikling av undervisningsmetoder og nye evalueringsformer. Elevene bør utvikle sin kompetanse i å kommunisere sine behov og interesser, samtidig som de bør ha kunnskap om hvilke pedagogiske metoder som er best egnet for å dekke den enkelte elevs behov. Kunnskapsløftet krever en konstruktiv dialog mellom de berørte parter for at implementeringen skal kunne foregå så suksessfylt som mulig. Målet bør være at skolen som organisasjon fremstår som en lærende organisasjon, hvor alle parter står i et dialogisk forhold til hverandre og arbeider mot et felles mål. Dette innebærer at ledelsen bør legge vekt på å skape en produktiv læringskultur hvor lederen har en dialogisk grunnholdning, våger å gi rom for dialogiske arbeidsformer og tør å bruke den tid som trengs for å fullende gjennomføringen (Fuglestad & Lillejord red: 2003:86). I Stortingsmelding nr.30 om Kultur for læring vises det til en rekke internasjonale studier som belyser hva som kjennetegner god skoleledelse ved utviklingsorienterte skoler som kan dokumentere godt læringsutbytte. Skoleledere ved slike skoler evner å bygge opp skolene som lærende organisasjoner. Leithwood & Riehl (2003) sin analyse har dannet

utgangspunkt for det internasjonale forskningsprosjektet Successfull School Leadership. De viser til 294 publiserte arbeider og sammenfatter sin analyse i følgende påstander om fremgangsrikt lederskap:

- Gode skoleledere bidrar til å forbedre læringsresultater, men lederskapets effekt er primært indirekte da de formidles gjennom variabler som skolens visjon og mål, læreplan og undervisningspraksis
- De viktigste kildene til ledelse i skolen er skoleledere og lærere
- Ledelsespraksis kan beskrives ved hjelp av noen grunnleggende kvaliteter som har verdi i nesten alle sammenhenger på tvers av organisasjonstyper og kontekster. Det omfatter å gi retning, å bidra til personalutvikling og påvirke organisasjonen.
- I tillegg til å ivareta de grunnleggende kvalitetene innenfor ledelsespraksis, handler gode skoleledere på en måte som anerkjenner og tar på alvor at de må stå til ansvar for det arbeidet de utfører overfor ulike målgrupper
- I tillegg til skoleledere og lærere, bør ledelse også distribueres til andre i skolen og i skolens nærmiljø
- Gode ledere som arbeider i skoler med svært heterogene elevgrupper, er i sin praksis fokusert på å fremme kvalitet, likeverd og sosial rettferdighet. Denne type praksis inkluderer å utvikle undervisning og læringsbetingelser, skape sterke fellesskap i skolen, fremme utviklingen av utdanningskultur blant foreldre og bidra til å øke elevenes sosiale kapital. Hvis man lykkes i å etablere en hjemmekultur som støtter opp om skolens læringsprogram, mestrer elevene skolen bedre.

Lærere og mellomledere i skolen opplever i sterkere grad enn andre arbeidstakere generelt at de stadig må lære noe nytt eller sette seg inn i nye ting. Likevel opplever

lærere og mellomledere i større grad enn andre yrkesgrupper at deres mulighet for læring på arbeidsplassen ikke er gode nok. Dette reiser spørsmålet om skolen i liten grad evner å utnytte de mulighetene som ligger i å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. På områder der lærerne og ledere i skolen møter felles utfordringer, for eksempel i tilknytning til pedagogisk metode – inklusive opplæring i nye arbeidsmåter og metoder, kan det ligge et stort potensial i å ta arbeidsplassen i bruk som læringsarena.

Pedagogisk ledelse og personalledelse betinger at den som skal utøve dette, har den nødvendige kompetanse. Det stilles store krav til ledere i skolen i dag. Gode skoleledere skal bidra til å skape omgivelser preget av intellektuell stimulans, sørge for muligheter til kollegiale samtaler og diskusjoner, støtte godt organiserte etterutdanningsprogrammer og introdusere ideer. God personalledelse innebærer å være opptatt av den enkelte medarbeiders behov og sørge for støtte slik at de best mulig kan mestre hverdagen. I tillegg bør gode skoleledere gå foran med et godt eksempel når det gjelder å realisere verdier man er blitt enige om (Møller & Fuglestad: 2006). I rapport nr.57 fra HIBU (Ballangrud m.fl.,2006) om kunnskapsledelse ved videregående skoler i Buskerud og Telemark vises det til at mellomledere ønsker avsatt mer tid til skoleutvikling i det daglige arbeidet. Medarbeidere og grupper i organisasjonen må ha tid til erfaringsutveksling, refleksjoner, deltakelse i prosjekter og andre former for kompetanseutvikling. Mellomleder føler et stort arbeidspress i forhold til løpende administrative oppgaver. En betingelse for at mellomledere kan klare å knytte seg til skolens faglige pedagogiske virksomhet og å komme i en situasjon hvor det gis tid og rom for pedagogisk ledelse, er at skolens forvaltningsoppgaver er organisert slik at mellomledere i mindre grad enn i dag benytter ledelsesressurser til rene administrative gjøremål (ibid:94). I et arbeidsnotat av Merok Paulsen (HIBU,1999) signaliseres det at det er ønskelig at mellomledere skal utøve pedagogiske ledelse og personalledelse. Her er det også indikert at hverdagen domineres av administrative oppgaver som

avlastningsfunksjon for rektor. I rapportene fra HIBU fremkommer det at mange mellomledere ikke føler at de har den nødvendige kompetanse innenfor sentrale områder når det gjelder pedagogisk ledelse og personalledelse. Dette sammen med at de ikke føler at de får nødvendig handlingsrom til utøvelse av pedagogisk ledelse og personalledelse, medfører at det oppstår en situasjon hvor mellomlederen ofte finner seg selv som en brikke som opererer under handlingstvang med administrative oppgaver og i liten grad fremstår som en sentral aktør innen skolens utviklingsarbeid. Vi ser altså at det kan synes som om det eksisterer en tendens til at skoleverket preges for sterkt av administrativ ledelse på bekostning av den pedagogiske.

SKOLELEDELSE	
Pedagogisk ledelse	Administrativ ledelse
Orientering mot læring og utviklingsprosesser.	Opptatt av strukturer, prosedyrer og produkter
Bygger på verdier og normer fra en livsverdenskontekst	Henter verdier fra og normer fra systemet
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Figur8: Forholdet mellom pedagogisk og administrativ ledelse.(Lillejord,2003:110)

Administrativ ledelse ses på som nødvendig for å bygge opp systemer og regelverk som skal sikre at organisasjonen fungerer effektivt. Dette omfatter også å lede organisasjonen i bestemte retninger ut fra regelverk og visse fastsatte prosedyrer. Aktiviteter skal gjennomføres og mål skal nås gjennom instruksjoner og pålegg.(Wadel i Fuglestad og Lillejord red:2003, 44). Wadel skiller mellom ledelse og administrasjon, herunder pedagogisk og administrativ ledelse (Wadel:2003, 42,43).

PEDAGOGISK LEDELSE	
Produktiv pedagogisk ledelse	Reproduktiv pedagogisk ledelse
Opptatt av å få i gang refleksjonsprosesser som går ut over det å tilegne seg bestemte kunnskaper. Går ut fra at det er viktig å skape ny kunnskap	Leter etter ferdige svar og løsninger på problemer. Mener at det finnes bestemte kunnskaper eller ferdigheter som utvikles i form av metoder og teknikker, som det er viktig å lære
Kommunikativ rasjonalitet	Instrumentell rasjonalitet

Figur 9: Forholdet mellom reprodutiv og produktiv pedagogisk ledelse (etter Wadel, 1997:47)

Administrativ ledelse skal sikre at organisasjonen skal fungere i nuet. Vi skiller mellom innovativ administrativ ledelse, som innebærer en kontinuerlig vurdering og eventuell endring av regler, og byråkratisk administrativ ledelse, som snarere vektlegger at reglene følges og som i liten grad er opptatt av hva som gjøres. Byråkratisk administrativ ledelse foregår gjennom byråkratiske prosedyrer og sanksjoner. Slik ledelse finner vi i mange organisasjoner i form av en ovenfra – og – ned - ledelse hvor det er den formelle lederen som utferdiger pålegg. Dette kan sies å likne noe på det en finner i skolen i dag hvor departementet og utdanningsdirektoratet utformer mål og pålegg som dirigeres nedover i systemet. Stadige nye direktiver og pålegg tres nedover i systemet til organisasjonsmedlemmer som møter de stadige endringer med økende grad av passivitet og tretthet. Det kan oppstå en situasjon hvor det dialogiske deltakermønsteret kan likne på det (Linell, 1990:168) fremstiller som asymmetriske og konkurrerende. Dette gjelder mellom skoleeier og skoleleder, mellom skoleleder og lærere og videre ned til forholdet mellom lærere og elever. Situasjonene er asymmetriske fordi deltakerne har ulik status, kompetanse og ulikt ansvar. De er konkurrerende fordi det ofte er liten vilje til å finne felles løsninger gjennom samarbeid. Mangelen på konstruktiv kommunikasjon som vi her finner hemmer mulighetene til å utvikle skolen som en lærende organisasjon. Enten

deltakermønsteret er symmetrisk eller asymmetrisk, er det nødvendig at det utvikles en kultur i organisasjonen hvor interaksjonene er preget av samarbeid og ikke av konkurranse.

	Reproduktiv pedagogisk ledelse	Produktiv pedagogisk ledelse
Byråkratisk administrativ ledelse	Harmonisk fasitkultur ”Sånn skal det gjøres”	Konfliktfylt innovasjonskultur Ledelse: ”Sånn skal det gjøres” Andre medlemmer: ”Sånn kan det gjøres”
Innovativ administrativ ledelse	Konfliktfylt fasitkultur Ledelse: ”Sånn kan det gjøres” Andre medlemmer: ”Sånn skal det gjøres”	Harmonisk innovasjonskultur Alle: ”Sånn kan det gjøres”

Figur 10: Ulike koblinger mellom ledelse og læringskulturer i skolen. Tilpasset etter Tobiassen, 2003: 106 (Fuglestad og Lillejord)

Skolens utfordring for å utvikle seg til en lærende organisasjon er påvirket to ulike faktorer: indre forhold i skolen og de ytre samfunnsmessige rammene. Skolen som organisasjon er blant flere forskere beskrevet som lite egnet for læring og utvikling (Hargraves, 2004 og Lillejord, 2003/2004). De begrunner dette synet med at skolen har et formidlende forhold til kunnskap. Kunnskap skal overføres og kunnskapsproduksjon blir i liten grad vektlagt. I tillegg vil den sterke individorienteringen i arbeidet gjøre det vanskelig å opprette de rette fora for samarbeid, med deling og utvikling av kunnskap. Variasjonene vil nok likevel være

store – fra skoler hvor det er stor grad av utviklingsorientering til skoler som har en tradisjonell organisering.

Skolen har tradisjonelt hatt en svak organisasjonsfølelse. Den enkelte pedagog har hatt en svært selvstendig og autonom stilling. Klasserommet og elevene har vært pedagogenes viktigste forankringspunkter for praksisen. Behovet for samhandling og relasjoner til andre lærere har i liten grad vært sentrale elementer hos den enkelte lærer. Dette har ført til at mye av den pedagogiske kunnskapen er taus, situert, bygget på skjønn og basert på enkeltindividet. Kunnskapen lar seg vanskelig evaluere eksternt og blir i liten grad gjort til gjenstand for interne evaluerings – og utviklingsprosesser. Vi kan hevde at skolen står overfor det paradoks at dens kjerneaktivitet – det pedagogiske arbeidet – i stor grad er unntatt innsikt og påvirkningsmulighet.

Det ligger en stor utfordring hos skolens ledelse i å skape motivasjon for utviklingsarbeid som er initiert av sentralt gitte reformer. Det er viktig å skape kontinuitet og langsiktige perspektiver i skolens utviklingsarbeid samtidig som dette arbeidet fundamenteres i en helhetlig pedagogisk begrunnelse. En skole i endring krever at ledergruppen i skolen arbeider kollektivt med endringsledelse. For å lykkes i dette arbeidet må den enkelte medarbeider gis handlingsrom og innflytelse i tillegg til at medarbeidernes erfaring og kompetanse eksplisitt blir benyttet i utviklingsarbeid. Kunnskapsledelse i en lærende organisasjon står sentralt i kunnskapsløftet slik det fremkommer i Stortingsmelding nr.30, 2003-2004, Kultur for læring, strategiplanen for kompetanseutvikling og programmet for skoleutvikling. I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), Kultur for læring, understrekes det i kap.3 at skolen også må sette fokus på personalets læring. Kompetanse må utvikles og tilpasses organisasjonens mål og oppgaver. Den enkelte skole må selv utvikle kultur for læring og utvikling av medarbeidere. I kompetanseberetningen for 2005, ”Lærer elevene mer på lærende skoler?” defineres lærende skoler slik:

”En lærende organisasjon kan defineres som en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig”(Kompetanseberetningen 2005:9).

Både når det gjelder kunnskapsutvikling og anvendelse anlegges det et kollektivt perspektiv.(Kompetanseberetningen 2005:14). Ledelsens funksjon i en lærende organisasjon og dermed utøvelse av kunnskapsledelse kan oppsummeres i følgende (Kompetanseberetningen 2005:15 og 16):

- Utnytte eksisterende kompetanse
- Tilrettelegge for medvirkning og motivasjon
- Koble kompetanseutvikling til det faglige pedagogiske hverdagsarbeidet
- Lede læringsprosesser ved hjelp av samarbeid og veiledningsstrategier
- Organisere evalueringer av hvordan tiltak virker i praksis og gi tilbakemeldinger

Hvordan man kan legge opp til autonomi for den enkelte lærer og samtidig få til ledelse kan være et sentralt dilemma. Individuelle møter mellom mellomledere og lærere har vist seg som et viktig ved enkelte skoler (Ballangrud m.fl,2006:70).

Ledelsen ved flere skoler påpeker at interne fora er viktige for utviklingen av skolen som en lærende organisasjon. Ledergruppene føler i økende grad at de snakker samme språk. Fokus blir dermed rettet mot å involvere medarbeiderne og bidra til medvirkning (Ibid,2006:82). I rapporten ”Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse” (Dimmen, 2000) ble det anbefalt at skolene satte fokus på fem områder for videre utvikling av ledelsesordningen:

- Fleksibel organisering av faglig pedagogisk utviklingsarbeid
- Tilbakemeldinger og pedagogisk veiledning
- Organisering av saksbehandlingsoppgavene
- Pedagogisk ledelse og profesjonell autonomi

- Pedagogisk ledelse og ledelsesutvikling

I boken ”Skoleledelse – skolen som organisasjon” defineres skolen som lærende organisasjon som:

”Skolens muligheter til kontinuerlig å forbedre og endre kritiske aktiviteter og prosesser, samt skape sin egen fremtid, i den hensikt å oppnå etablerte mål, eller endre disse målene” (Johannessen & Olsen, 2008:161).

Den lærende skole må dermed designes på en slik måte at skolen kan balansere det å tilpasse seg til endringene i omgivelsene med det å skape sin egen fremtid. En skulle tro at utdanningssystemet dermed ville leve opp til Senges ideal om en lærende organisasjon. Dalin viser imidlertid til at skolen i meget liten grad representerer en lærende organisasjon:

- Skolen er preget av at mye skjer ad – hoc, og er i liten grad preget av systemisk tenking
- ”Personlig mestring” er et ideal. Det enkelte medlem i skoleorganisasjonen får imidlertid i praksis liten anledning til å oppgradere seg faglig fordi etter – og videreutdanningstilbudene er for få og utilstrekkelige
- ”Team – læring” er i liten grad utviklet i skolen, spesielt mellom lærerne selv. Dette skyldes delvis den måten undervisningen er organisert på
- ”Mentale modeller” er dårlig utviklet
- ”Å bygge en felles visjon ” er ikke typisk for de fleste skoler (Dahlin, 1994:149).

2.5 Mellomledere

I de senere årene har vi fått en økende oppmerksomhet mot teamarbeid som en effektiv måte å lede og organisere deler av organisasjoner på. Det har også vært tilfellet innenfor skoleverket hvor man i den senere tid i stor grad har delt skolens organisasjonsmedlemmer i avdelinger eller faggrupper. Konsekvensen av dette er at vi har fått en rekke team/avdelingsledere som skal utøve rektors ledelse på vegne av rektor innenfor hver enkelt avdeling. Mellomlederen skal kunne utøve både administrativ-, personal- og pedagogisk ledelse. I seg selv er dette en kompleks og vanskelig oppgave som fort kan forsterkes av at mellomlederen ofte også utfører samme type arbeid som de andre medlemmene av teamet. Mellomlederen får dermed fokus både på egne og ikke minst avdelingens/teamets prestasjoner. I tillegg hevder Maister (1993) at kunnskapsarbeidere er vanskelige å lede fordi de har aversjon mot å bli ledet. Mellomledere i en kunnskapsorganisasjon bør derfor fremstå som ”primus inter pares” fremst blant likemenn (McKenna & Maister, 2002). Mellomlederrollen fremstår da som en særdeles utfordrende oppgave.

Den effektive mellomlederen i skolen må kunne påvirke medlemmenes følelser og holdninger samtidig som han må være i stand til å rette medlemmenes energi mot felles mål. Mellomlederens oppgave vil da tidvis fremstå som en vanskeligere oppgave enn å lede hele organisasjonen fordi han mangler den makt som rektor har. Teamlederen må lede gjennom å motivere, inspirere og gi råd til den enkelte medarbeider. Dette forutsetter at mellomlederen utvikler gode arbeidsrelasjoner med de enkelte medlemmene i organisasjonen.

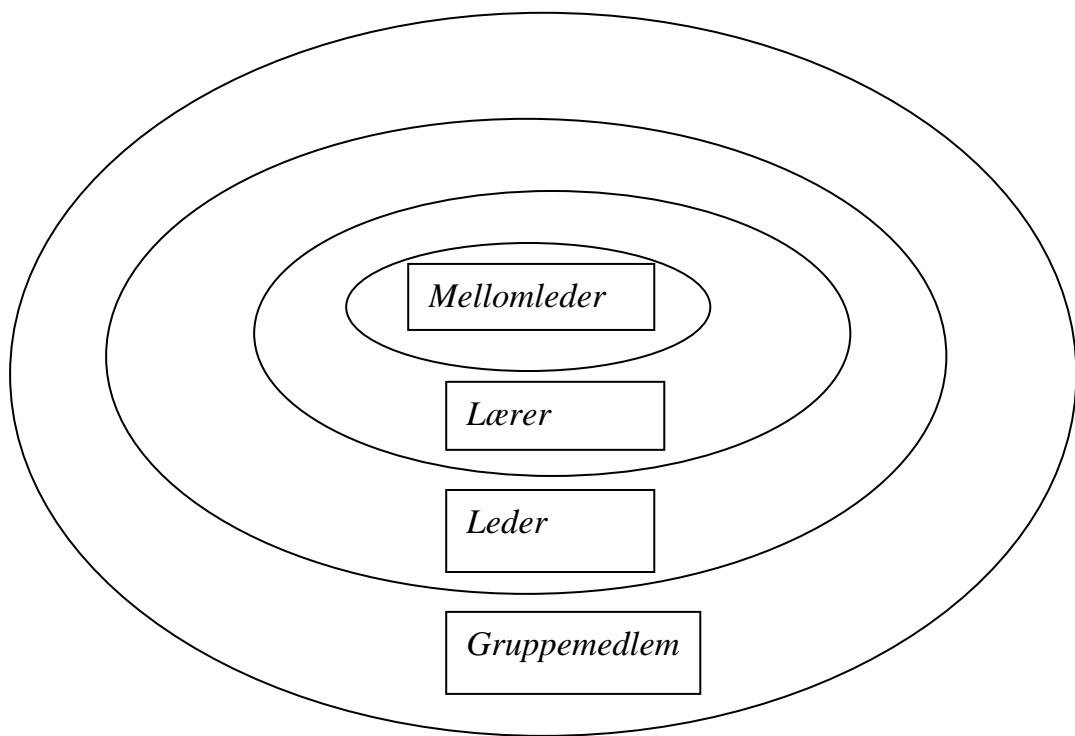
Det kan være interessant å sette dette i perspektiv til Nonaka og Takeuchi (1995) sin vektlegging av mellomsjiktet i en organisasjon. De viser til at de tradisjonelle diskusjonene mellom topp – bunn og bunn- topp ikke fanger viktige sider ved samarbeid og ledelse i utviklingsprosesser. De mener at de viktigste grupperingene i kunnskapsutviklingen finnes på mellomledernivå. Som vi har sett i figur 6 er det der

vi finner det avgjørende møtet mellom taus yrkeskunnskap og eksplisitt kunnskap slik den er nedfelt i teorier, målsettinger og handlingsprogram. Det vil ofte være mellomlederen som fremstår som generator av taus kunnskap gjennom bevisst overlapping av informasjon, aktivitet og lederansvar i henhold til hvordan redundans fremstilles som en viktig faktor i kunnskapsutviklingsprosessen. Slik det fremstår hos Nonaka & Takeuchi (1994) fremstår mellomlederen som nøkkelen til suksess i en vellykket kunnskapsutvikling i skolen som en lærende organisasjon. Toppledelsen artikulerer sine drømmer, mens det lavere sjikt fokuserer på realitetene.

Mellomlederens rolle blir dermed å fylle dette gapet. Vektleggingen av mellomnivået omtales som midten – opp – ned eller midten – ut, hvor mellomlederen skal fremstå som organisasjonens lim, som skal binde sammen topp og bunn.(ibid)

Blandford (1998) har gjennomført rollestudier med 16 mellomledere i det engelske skolesystemet. Hun viser til at mellomlederrollen er sammensatt av tre roller: mellomlederen som lærer, leder og gruppe medlem. Funnene i undersøkelsen viser at mellomledelse i skolen er et omfattende og sammensatt fenomen som varierer mellom vidtspennende arbeidsområder som styring, ledelse og administrasjon. Mellomlederen må ha evnen til å forholde seg til forskjellige oppgaver og ulike yrkesutøvere som lærere, ledere og gruppe medlemmer. Dette kan medføre at rollekonflikt tidvis må aksepteres som en naturlig del av virkeligheten.

”As a leader who is also led, a middle manager is also managed and has a role within a team. The middle manager, therefore, has contrasting roles within management teams. An effective manager would, in practice, differentiate between each management role as required. In practice, it is essential that middle managers understand the nature of their job” (Blandford, 1998a:8-9)



Figur 11: Mellomlederens ulike roller (Blandford, 1998a:8-9)

Vi finner noen av oppgavene som er tildelt mellomlederne i den videregående skole i et dokument fra Møre og Romsdal (6.11.1997) som omhandler pedagogisk ledelse på mellomledernivå. Der heter det blant annet at mellomlederens oppgave er å sørge for at og gjennomføre:

At opplæring skjer i samsvar med gjeldene læreplanverk

At elevvurdering med og uten karakterer skjer med basis i lov, læreplanverk og forskrifter

Skolebasert vurdering som grunnlag for forbedringstiltak

Målrettet utviklingstiltak på bakgrunn av vurderingsresultater

Individuell og kollektiv kompetanseutvikling blant sine medarbeidere

Elevutplassering og ekskursjonsopplegg

Vikaropplegg og lærerfravær

Stillingsplan og timeplaner

HMS arbeid i forhold til både tilsatte og elever

Forvaltning av både læremidler, utstyr og materiell

Vi kan illustrere mellomlederens rolleprofil innen kunnskaputvikling på følgende måte:

<u>Personal ledelse:</u>	<u>Strategisk ledelse:</u>
Veiledning	Utviklingsarbeid
<u>Administrasjon:</u>	<u>Pedagogisk ledelse:</u>
Arbeidsorganisering	Kompetanseutvikling
	Skolen som lærende organisasjon
	Kvalitetsarbeid som erfaringslæring
	Skolevurdering

Figur12: Mellomlederens rolleprofil innen kunnskapsutvikling (Dimmen red, 1999b)

Teamlederens oppgave overfor teamet er å innføre regler for ønsket og uønsket atferd, sammensveise teamet til en fungerende enhet, holde fokus på mål og hensikt samt skape et forum for kreativ og innovativ utfoldelse. På individnivå skal teamlederen vise interesse for den enkeltes arbeid, disiplinere arbeidsstilen, oppmuntre til personlig effektivitet, hjelpe den enkelte i å oppnå suksess og skape et forum for refleksjon over problem og utfordringer av faglig og pedagogisk art (Johannessen & Olsen, 2008:421).

3. Metode

Dette kapitlet omhandler de metodiske valgene som er gjort. Valg av design for undersøkelsen, utvikling av mål samt beskrivelse av utvalget og datainnsamlingsprosessen vil bli behandlet.

3.1 Valg av design

Vi gjennomførte en spørreundersøkelse hvor målgruppen var mellomledere i videregående skoler. Målet med undersøkelsen var å kartlegge mellomlederes arbeidsforhold, kilder til læring og deres oppfatninger av det å være mellomleder i den videregående skole. Vårt mål var å sammenlikne resultater fra undersøkelsen med deler av resultatene fra Skolelederundersøkelsen (Møller m.fl.2005). Det var også oppgavens intensjon å sammenlikne resultater fra undersøkelsen med sentrale faktorer som belyses i teorier om lærende organisasjoner. Dette var viktig for å kunne belyse kritiske faktorer i utviklingen av videregående skoler som lærende organisasjoner.

Undersøkelsen består av to deler, for det første en kartlegging av mellomlederes arbeidsforhold, og videre mellomlederes oppfatninger av det å være mellomledere i den videregående skole. I tillegg er det utformet noen få items i starten av spørreskjemaet for å klassifisere demografiske variabler som kjønn, alder, utdanningsnivå med mer. Utformingen av itemene knyttet til kartleggingen av mellomlederes arbeidsforhold baserer seg i hovedsak på den del av Skolelederundersøkelsen (Møller m.fl., 2005) som i stor grad var en oppfølging av en undersøkelse gjennomført på oppdrag fra Norsk Lærrelag i 2001 av Møller og Paulsen. Del to i undersøkelsen, som gjelder mellomlederes oppfatninger av det å være mellomleder i den videregående skole, baserer seg i hovedsak på den del av Skolelederundersøkelsen (2005) som ble utformet i samarbeid med prosjektet

”Successful School Leadership”. De enkelte itemene er tilpasset respondentene i vår undersøkelse.

Spørreskjemaet baserer seg på lukkede spørsmål som gjør at skjemaet blir både enklere og raskere å svare på. Datamaterialet i undersøkelsen er målt på ulike nivåer. Itemene knyttet til kjønn samt ja / nei - spørsmål befinner seg på nominalnivå. Variablene på dette nivået betegnes som kvalitative og kategoriseres i gjensidig utelukkende grupper (Lund & Christophersen, 1999:16). Spørsmål med svar - alternativer som går fra ”helt uenig” til ”helt enig” måles på intervallnivå. Spørsmål med svaralternativer som går fra ”1=ikke viktig” til ”5= svært viktig” tilhører ordinalnivå. På dette nivået kan man rangere i tillegg til å kategorisere. Når det gjelder spørsmål om alder, stillingsprosent, antall år ansatt og møtehyppighet er svaralternativene på et forholdsskalanivå som har det egenskap at den har et absolutt nullpunkt. Variabler som måles på ordinal-, intervall- og forholdstallnivå er kvantitative (Lund & Christophersen, 1999:17).

Skalaene 1n (ledelse på skolenivå), 2a (kilder til læring), 2c (verdier og normer), 2e (ledelsespraksis og utfordring), 2f (tilfredshet i jobben som mellomleder) og 2g (skolens kultur for læring) (se appendiks1), er konstruert som Likert skalaer (Grønmo, 2004:179). Denne type undersøkelse, som primært er basert på kvantitative data, er beskrevet som strukturert utspørring (Grønmo, 2004:127).

3.2 Utvalg

Den totale populasjonen i denne undersøkelsen består av samtlige mellomledere ved den videregående skole i Norge våren 2008. Dette er en populasjon det både vil være tidkrevende og kostbart å nå. Jeg valgte derfor å kontakte 21 videregående skoler i Follo, Oslo, Asker og Bærum. Utvalget kan defineres som et bekvemmelighetsutvalg, da utvalget var lett tilgjengelig enten ved at skolene ble oppsøkt eller kontaktet

telefonisk. 2 av skolene responderte negativt på min henvendelse. Det ble distribuert 110 spørreskjemaer til skolene basert på opplysninger om hvor mange ved hver skole som ble definert som mellomleder. I oppgaven er følgende definert som mellomledere: assisterende rektor, personal – administrasjonssjef, studieleder, utviklingsleder, inspektør og avdelings/team – leder.

3.3 Datainnsamling

Dataene som ble samlet inn ble innhentet ved hjelp av spørreskjemaet slik det er fremstilt i appendiks 1.

Første steg i datainnsamlingen bestod i å få godkjenning fra den enkelte skoles rektor. Prosessen ble satt i gang medio mars 2008. Spørreskjemaene ble deretter distribuert samlet til hver enkelt skole som hadde gitt sitt samtykke til å delta med svarfrist 1. mai. Hvert skjema ble lagt inn i en ferdig frankert svarkonvolutt slik at respondenten selv kunne returnere skjemaet anonymt. Ved 2 skoler opplyste rektor om at skjemaene ville bli besvart i løpet av et ledermøte for å sikre at alle deltok i undersøkelsen. Dette så jeg positivt på for å sikre en høy svarprosent. Samtidig ser jeg at rektors tilstedeværelse kan ha påvirket respondentenes svarstruktur. Ved fem av skolene ble spørreskjemaene distribuert fra meg personlig til bekjente ved skolen for å sikre en høyest mulig svarprosent. Ved de resterende skolene ble skjemaene distribuert via rektor. Her kan det oppstå en feilkilde i form av at rektor lot være å distribuere skjemaene videre til ”opponenter” i organisasjonen. Skjemaene ble ikke kodet for å garantere respondentene anonymitet. Av de utsendte 110 skjemaer ble 70 returnert innen fristen 1.mai. Jeg sendte primo mai en mild purring til den enkelte skole og fikk i løpet av kort tid inn ytterligere 15 skjemaer slik at samlet antall respondenter i undersøkelsen er 85. Dette gir en svarprosent på ca 78 %. Når det gjelder postale undersøkelser, må svarprosenten sies å være meget tilfredsstillende. Grunnet

manglende koding er det problematisk å si om samtlige 19 skoler har deltatt. Formålet med undersøkelsen ble formidlet respondentene som innledning til spørreskjemaet.

4. Empirisk validering

For å oppnå en tilfredsstillende begrepsvaliditet er det viktig å måle begrepene som benyttes så nøyaktig som mulig. Begrepsvaliditet sier noe om graden av samsvar mellom teoretisk og operasjonalisert begrep og regnes som overordnet andre former for validitet. Begrepsvaliditeten viser seg ved endringer i målene som ikke er i begrepet og omvendt. Vi ønsker å foreta en vurdering av om målene som vi utarbeider, virkelig måler de begrepene de har til hensikt å måle. Ved å betrakte begrepenes divergente og konvergente validitet kan denne vurderingen gjøres. For at forskningsresultatene skal være meningsfulle, tolkbare og generaliserbare må begrepsvaliditeten være tilstede.

Den divergente validiteten sier noe om i hvilken grad det er samsvar mellom begreper som inngår i en modell (Kidder et al 1991). Denne formen for validitet krever lav eller ingen korrelasjon mellom de item som skal måle begreper (Frankfort – Nachmias et al, 1996:169). Den konvergente validiteten sier noe om i hvilken grad et begrep kun måler det begrep det har til hensikt å måle (Kidder et. al, 1991:55). Det må vurderes om de itemene som ligger under eksempelvis ”mellomleder som inspirator” kun måler dette begrepet, eller om de også måler andre begreper. For å oppnå tilfredsstillende konvergent validitet er det viktig at itemene innenfor et begrep korrelerer med hverandre.

Vi kan belyse divergent og konvergent validitet ved hjelp av klassisk måleteori. For å vurdere et måls begrepsvaliditet må en ta utgangspunkt i at observert skåre (X_o) kan inneholde de tre komponentene sann skåre (X_t), systematiske feil (X_s) og tilfeldige feil (X_r) (Kidder et al, 1991:49). Vi kan vise dette ved hjelp av følgende likning: $X_o = X_t + X_s + X_r$. En måling vil være perfekt valid når $X_o = X_t$. Det vil da verken eksistere systematiske feil eller tilfeldige feil. Målingen tyder da på at itemene kun måler det begrep det har til hensikt å måle. Ved multiple mål vil konvergent validitet innebære

at itemene (X_o) for et begrep skal ha stort innhold av X_t . Av dette følger at endringer i itemene reflekterer endringer i begrepet. Hvis itemene korrelerer med andre begreper, vil dette redusere sann skåre (X_t) og øke innholdet av systematiske feil (X_s). Dette vil for eksempel være tilfellet hvis et item for mellomleder som inspirator korrelerer med administrativ handlingstvang. Slike situasjoner kan oppstå selv om itemet har vist konvergente egenskaper. Vi kan på grunnlag av dette oppfatte konvergent validitet som et mål på X_t . Konvergent validitet kombinert med divergent validitet, i form av minimering av X_t , gir oss et uttrykk for begrepsvaliditeten. Jeg har valgt å benytte dette som utgangspunkt for mine målinger selv om Kleven mener at reliabilitetslikningen har minst to svakheter. Han peker på at betegnelsen sann skåre ikke tilsier at skåren er sann i den daglige betydningen av sann, men at det i denne sammenheng betyr konsistent. Den andre svakheten Kleven peker på er at det å finne tilfeldige målingsfeil, ikke innebærer at årsaken til målingsfeilen er tilfeldigheter, men at variabelen oppfører seg på en tilfeldig måte (Kleven, 1995:20). Kleven integrerer validitets – og reliabilitetsproblematikken i en likning: Observert skåre = valid skåre + systematiske feil + tilfeldige feil (Kleven, 1995:20). Av denne likningen ser vi at validiteten reduseres både av tilfeldige og systematiske feil. Reliabilitet blir da en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for validitet.

I Skolelederundersøkelsen 2005 ble det gjennom faktoranalyser konstruert ulike lederroller. Lederrollen som begrep innebærer i denne sammenheng at den enkelte mellomleder skaper sin rolle ut fra hvordan vedkommende oppfatter seg selv, sine tanker, følelser og sin omverden. Faktoranalysen i skolelederundersøkelsen ledet forskerne frem til tre ulike lederroller: Lederen som systemutvikler (L_{sy}), lederen som støttespiller (L_{st}) og lederen som inspirator (L_i). Vår undersøkelse inneholder 13 av 15 item som var med i faktoranalysen for å kunne definere ulike lederroller i Skolelederundersøkelsen. Vi gjennomførte av den grunn en faktoranalyse for å se om det kan være aktuelt å benytte de samme rollebetegnelsene for mellomlederne i vår undersøkelse, alternativt om det kan konstrueres nye lederroller. Lederrollene vil i

tillegg kunne si noe om kulturen for utøvelse av ledelse og dermed kunne benyttes i en diskurs om skolen som lærende organisasjon.

Hensikten med faktoranalyse er å utforske sammenhengen mellom variabler for å finne ut om disse variablene kan grupperes i færre grupper med underliggende faktorer (www.spss.com). Faktoranalyse brukes for å gjøre det mulig å redusere antall variabler ved å gruppere de variabler, som ut fra respondentenes svar, henger sammen i faktorer. Når enkeltvariabler kan grupperes på denne måten, kan respondentenes svarmønstre avdekkes. I praksis betyr at når respondentene gir et svar på et av itemene som inngår i en faktor, så vil de ha en tendens til å avgi samme svar i de andre itemene innenfor en faktor. Vi benytter faktoranalyse for å kontrollere om vi har lyktes å konstruere tre uavhengige delskalaer (mellomlederen som inspirator (Li), mellomlederen som systemutvikler (Lsy) og mellomlederen som støttespiller (Lst). Vi forventer at alle Li – itemene lader høyt på en faktor, alle Lsy – itemene lader høyt på en annen faktor og at alle Lst – itemene lader høyt på en tredje faktor. Mi – item bør ikke lade høyt verken på Lsy eller Lst og vice versa dvs. at ingen Lst item lader høyt på faktorene som er knyttet til Li eller Lsy, og at Lsy item ikke lader høyt på faktorer som er knyttet til Li eller Lst. For de tre delskalaene ble det først gjennomført en eksplorerende faktoranalyse for å finne eventuelle felles konstruksjoner. Deretter ble det gjennomført en konfirmerende faktoranalyse, Varimax rotation with Kaiser normalization, av hver enkelt av delskalaene.

For å undersøke om materialet er egnet for faktoranalyse, gjennomførte jeg først en Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy, som gir en generell indikasjon på om variablene kan grupperes i en mindre klynge av underliggende faktorer. Denne målingen ble først foretatt på et større utvalg variabler enn de variablene som var med i Skolelederundersøkelsen. Følgende variabler er med i målingen:

Tabell 1: Faktorer som inngår i de ulike lederstereotyper:

1	Som mellomleder er jeg velkommen til å observere undervisningen
2	Jeg prioriterer tid til å gi veiledning til mine lærere
3	Jeg fokuserer på elevenes læringsresultater/læringsmiljø i veiledningen...
4	På vår skole legger vi til rette for kollegabasert veiledning
5	Det er viktig å stille høye krav til lærerne
6	Det er viktig å stimulere lærerne til å tenke gjennom hva de gjør for elevene
7	Det er avgjørende for meg at jeg møter mine nedarbeidere med respekt
8	Som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å vurdere sin egen praksis
9	Jeg forsøker i størst mulig grad å involvere mine medarbeidere i skolens...
10	Som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å være nyskapende/innovative
11	Det er høye forventninger til personalets arbeidsinnsats
12	Jeg opplever støtte fra mine overordnede i mitt arbeid som leder
13	Skolen er preget av tillitsrelasjoner
14	Skolen har et godt faglig samarbeidsklima
15	Vi er enige om retningen for utviklingsarbeidet
16	Vi har en skolekultur som gir rom for prøving og feiling
17	Vi har en kultur som gir støtte til nye initiativ
18	På skolen bruker vi ofte kritisk refleksjon for å evaluere ideer og problemer

Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) ga en verdi på .755. Verdier opp mot 1.0 indikerer at en faktoranalyse kan være benyttet på datamaterialet. Verdier <.50 indikerer at datamaterialet ikke er egnet til bruk i en faktoranalyse (www.spss.com). Vår måling på .755 indikerer at dataene er egnet for bruk i en faktoranalyse. Samtidig med KMO gjennomførte vi Bartlett`s Test of Sphericity som sammenlikner korrelasjonsmatrisen for materialet med en identitetsmatrise. En identitetsmatrise er en korrelasjonsmatrise med 1.0 på den prinsipale diagonalen og nullverdier ved alle andre korrelasjoner. Vi ønsker derfor en signifikant Bartlett verdi, da vi forventer sammenheng mellom våre variabler, hvis bruken av faktoranalyse skal være nyttig. Målingen viser en signifikant sammenheng mellom variablene (Approx.

Chi – Square 506,930, df 153, Sig. ,000), og også denne målingen indikerer at datamaterialet kan være egnet til bruk i en faktoranalyse.

For å ivareta den konvergente validiteten er det blant enkelte forskere stilt krav til at de item som skal korrelere innbyrdes under en faktor, har en faktorladning på minimum .40. Dersom et item lader under .40 er det for svakt til å inkluderes i en faktor (Frankfort – Nachmias et. al, 1996:472). Christophersen & Rand (1982) aksepterer imidlertid en faktorladning på minimum .30. Det ser ut til at det eksisterer ulike oppfatninger om kravet til faktorladning. Vi velger å benytte .30 som en nedre akseptabel grense i vår undersøkelse. For å ivareta kravet til divergent validitet må et item skille mer enn .10 mot andre faktorer.

Da vi anser at vi bør ha minst tre item som lader høyt på en faktor for å kunne danne et begrep, velger vi å gjennomføre en konfirmerende faktoranalyse med 3 faktorer og med ladninger kun større enn .30.

Tabell 2: Faktoranalyse for variablene som inngår i de ulike ledelsestereotyper:

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
1. Observere		.656	
2. Prioritere		.717	
3. Fokuserer		.714	
4. Kollega		.576	
5. Krav til L	.858		
6. Stimulere	.776		
7. Respekt	.758		
8. Oppmuntre	.469	.654	
9. Involvere		.389	.346
10. Innovativ	.566	.451	
11. Forventninger	.469		.410
12. Støtte			.353
13. Tillit 2			.769

14. Klima 2			.763
15. Utvikling 2			.771
16. Kultur 2		.350	
17. Støtte 2	.346	.415	.471
18. Refleksjon 2			.454

Vi ser av tabellen at item 8, 9, 10, 11, 16 og 17 lader høyt på flere faktorer. Dette må forventes da begrepene vi søker å danne til en viss grad overlapper hverandre. Item 9, 11 og 17 utelates fra videre analyse da de lader mindre enn 0.10 mellom faktorene. Jeg velger å bruke variablene 8 og videre da forskjellen i ladning er større enn 0.10 mellom faktorene. Item 19 i tabell 1 lader mindre enn 0.30 uavhengig av faktor og tas derfor ut av videre analyse. Tabellen viser at de item som lader høyt på faktor 1, kan relateres til det begrepet som man i Skolelederundersøkelsen karakteriserte som lederen som ”inspirator” (Li) (Skolelederundersøkelsen, 2005:112). I min undersøkelse viser det seg imidlertid at 3 nye item kan inkluderes i dette begrepet. En videre analyse viser at jeg kan implementere følgende variabler i begrepet: ”stimulere lærerne til å tenke igjennom hva de gjør for elevene”, ”det er viktig å stille høye krav til lærerne” og ”det er avgjørende for meg å møte mine medarbeidere med respekt”

De item som lader høyt på faktor 2 kan knyttes til begrepet ”lederen som støttespiller” (Lst). Variabelen ”kollegabasert veiledning” kommer i tillegg til variablene som ble definert under begrepet lederen som støttespiller i Skolelederundersøkelsen. I tillegg ser vi at variabelen ”som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å vurdere sin egen praksis” lader høyt både på faktor 2, lederen som støttespiller og faktor 3, lederen som inspirator. Denne variabel er med under begrepet ”lederen som inspirator” i Skolelederundersøkelsen (Skolelederundersøkelsen, 2006:112). Da variabelen lader mer enn 0.10 i favør av ”lederen som støttespiller” velger jeg å ta den med under dette begrepet i den videre analysen.

De item som lader høyt på faktor 3 kan knyttes til begrepet ”lederen som systemutvikler” I min undersøkelse danner 5 item begrepet. De samme 5 item er med på å danne begrepet i Skolelederundersøkelsen, som i tillegg har ett item som ikke er med i min undersøkelse, og ett item som ikke ladet høyt nok på faktor 3 i denne analysen.

Vi kontrollerte råmaterialet for systematiske feil (Xs) ved å undersøke normalfordelingens og svarkurvenes skjevhet og form (Bollen, 1989:418 – 425) For hver av skalaene, Lst, Li og Lsy så vi på gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis. Kravet til standardavvik og gjennomsnitt var et 1:3 forhold. Kravene til skjevhet og kurtosis var +/- 2.6 (Hair et al,1995:65 – 66). Resultatene er presentert i appendiks 3, tabell 1 - 3. For Lst – delen ligger gjennomsnittsskårene mellom 3,02 og 4,26, med standardavvik som ligger mellom .80 og 1,22. Lsy – delen viser gjennomsnittsskårer fra. 3,82 til 4,33 med standardavvik varierende fra .65 til .90. For Li – delen ligger gjennomsnittsskårene mellom 4,32 og 4,86 med standardavvik varierende fra .39 til .87. Samtlige item tilfredsstiller 1: 3 kravet mellom gjennomsnittsskårer og standardavvik med unntak av item 4 ”kollegabasert veiledning” som marginalt overstiger 1: 3 kravet om forholdet mellom gjennomsnitt og standardavvik. Jeg velger å beholde itemet i den videre analysen.

Alle item i Lsy – skalaen viser en negativ skjevhet (høyreskjevhet). Verdiene for kurtosis viser at Lsy – delen har en svak tendens til platokurtic fordeling (3 negative og 2 positive verdier). For Lst – delen viser verdiene en klar tendens til platokurtic fordeling (4 negative verdier og ingen positive). For Li - delen finner vi ingen tendens (2 negative og 2 positive verdier). Samtlige item tilfredsstiller kravene til skjevhet og kurtosis. Verdiene for skjevhet viser at samtlige 13 item er høyreskjeve (negativ skjevhet) Verdiene for kurtosis viser en generell tendens til platokurtic fordeling (11 negative og 2 positive verdier). Vi har ikke tilgang til tidligere empiri som kan brukes som grunnlag for sammenlikning når det gjelder disse resultatene.

Da de item som danner denne delen av undersøkelsens begreper var identifisert, vurderte vi itemenes reliabilitet. Vi betrakter alle Li – item som et utvalg fra et hypotetisk antall Li – item, alle Lst – item som et utvalg fra et hypotetisk antall Lst – item og alle Lsy – item som et utvalg fra et hypotetisk antall Lsy – item. Empirisk bør det være en positiv korrelasjon mellom item – skåre og total testskåre. For Lsy – delen viser korrelasjonene mellom item – skåre og total test skåre (korrigert skåre, hvor item – skårer ikke er inkludert i totalskåre) verdier varierende fra .32 til .65 med et gjennomsnitt på .51. For Li delen finner vi verdier varierende fra .25 til .66 med et gjennomsnitt på .47 og Lst – delen viser verdier fra .22 til .48 med et gjennomsnitt på .36. Korrelasjonskoeffisientene for hvert enkelt item i de tre del – skalaene er vedlagt i appendiks 3, tabell 4 - 6.

Når man betrakter Li – item som et utvalg fra et hypotetisk område av Li – item, Lst – item som et hypotetisk utvalg av fra et område Lst – item og Lsy – item som et hypotetisk utvalg av Lsy – item, kan reliabiliteten for hver av skalaene estimeres ved hjelp av alpha – koeffisienten (Cronbach, 1951). Cronbachs alpha er et uttrykk for alle mulige ”split – half” koeffisienter, og representerer en forventet korrelasjon mellom testen og andre tester av samme lengde, som inneholder item fra det samme området (Nunally, 1967:196f). Cronbachs alpha baserer seg på korrelasjoner for hvert enkelt item i forhold til de andre item, og er ikke avhengig av en tilfeldig deling av item. Denne metoden regnes for å være bedre enn ”split – half” metoden. Vi finner ingen absolutte krav til størrelsen på Cronbachs alpha koeffisient. Det ser ut til at verdier større enn .70 er tilfredsstillende og at verdier større enn .80 anses som meget tilfredsstillende. I tabell 3 viser vi alpha – verdier for alle item. Tabeller med fullstendig oversikt over de enkelte itemenes alpha – koeffisienter finnes i appendiks 3, tabell 7 - 9.

Tabell 3: Reliabilitetsanalyse for Li - , Lst - og Lsy – skalaene:

	Alpha – nivå	Antall mål i variabelen
Li	,771	4
Lst	,722	6
Lsy	,754	5

Tabellen ovenfor viser at alpha - koeffisienten for Lsy – skalaen er tilfredsstillende. Vi får en bekreftelse på at det er en sterk indre konsistens mellom itemene i Lsy – skalaen. For Lsy – skalaen varierer alpha – koeffisientene fra .69 til .74 med et gjennomsnitt på .72. Alpha – nivået for Lsy – skalaen var til sammenlikning .784. i Skolelederundersøkelsen. Alpha - koeffisientene for Li (.771) og Lst (.722) er høyere enn koeffisientene i Skolelederundersøkelsen, henholdsvis .590 og .571. Alpha - verdiene kan betraktes som tilfredsstillende for disse to faktorene.

Jeg har videre gjennomført en faktoranalyse av alle spørsmålene knyttet til kilder for læring. Dette ble gjort for å undersøke underliggende sammenhenger og sammenlikne med resultatet fra Skolelederundersøkelsen på en tilsvarende analyse. To faktorer slo klart ut i mitt materiale. (se resultater i tabell 10 i appendiks 3) Den første faktoren omfattet følgende 6 variabler: Systematisk vurdering av egen skoles praksis, kolleger (samtaler/diskusjoner/observasjoner), andre (familie og venner), erfaring fra egen skole, personlig refleksjon over egen praksis og andre medier. De fire første variablene er identiske med de 4 variablene som Skolelederundersøkelsen kategoriserte som ”erfaringslæring” (Skolelederundersøkelsen, 2005:102). Alpha koeffisienten for variablene som inngår i begrepet ”erfaringslæring” er .755, en verdi som kan betraktes som tilfredsstillende (Alpha - verdien i skolelederundersøkelsen var til sammenlikning .706). Den andre faktoren omfattet følgende variabler: Leser faglitteratur o.l, ekstern veiledning, deltar som student i formell utdanning, deltakelse på konferanser og etterutdanning/kurs/ seminarer/skolebesøk. Jeg velger å benytte merkelappen ”eksterne læringskilder” som en samlebetegnelse på denne faktoren.

Alpha koeffisienten for variablene som inngår i begrepet ”eksterne læringskilder” er .731, en verdi som kan betraktes som tilfredsstillende. Verdier gjennomsnitt, standardavvik, kurtosis og skjevhet er presentert i tabell 11 i appendiks 3. Reliabilitetsanalyser for de to begrepene ”erfaringslæring” og ”eksterne læringskilder” er presentert i tabell 12 og 13 i appendiks 3.

Det understrekes at det ikke er helt relevant å sammenlikne med resultatene fra Skolelederundersøkelsen da noen av mine item ikke er identiske, respondentene er hentet fra to ulike populasjoner og da vi ikke sitter inne med kunnskap om hvilke item Skoleledersundersøkelsen benyttet i sin faktoranalyse. Imidlertid mener jeg at det er av interesse å presentere mine resultater med tanke på eventuelle senere undersøkelser av liknende karakter.

5. Drøfting av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere og drøfte funn og resultater som jeg mener er egnet til å kommentere i forhold til teoridelen av oppgaven. Sentrale momenter i teorien hva angår utvikling av skolen som en lærende organisasjon er at det fokuseres på produktiv pedagogisk ledelse hvor det tilrettelegges for frigjøring av den tause kunnskapen i organisasjonen. Det innebærer at den enkelte mellomleder spiller en viktig rolle som katalysator i prosessene som er nødvendig for å nå målet om en produktiv organisasjonslæring. Kommunikative og relasjonelle ferdigheter vil således være nøkkelferdigheter. I tillegg vil kunnskap om personalledelse og pedagogisk ledelse være viktige egenskaper i disse prosessene. Ferdigheter og kunnskap er nødvendige, men ikke tilstrekkelige, betingelser for å lykkes i prosessen. Organisasjonen må i tillegg ha en kultur for at medlemmene skal ha en viss grad av autonomi i sitt arbeid, samtidig som de opplever støtte fra sine overordnede i sitt arbeid. I drøftingen sammenliknes noen av mine funn med resultater fra Skolelederundersøkelsen (2005). Respondentene i Skolelederundersøkelsen var rektorer og dermed overordnet mellomlederne i min undersøkelse. Når jeg likevel har valgt å sammenlikne deler av materialet, skyldes det at mellomlederne på mange måter kan sies å representere rektor i utøvelse av pedagogisk og personal ledelse. De jobber mot samme mål og langt på vei under de samme betingelser. Deres oppfatninger om lederrollen, verdier og normer bør av den grunn være temmelig sammenfallende. Rolleutøvelse vil likevel kunne medføre at det vil være noe divergens når det gjelder opplevelse av arbeidsforhold, lederrolle, verdier og normer. Dette vil bli nærmere belyst etter hvert som divergenser fremstår. Antall rektorer i den videregående skole som besvarte de ulike item i Skolelederundersøkelsen, varierer mellom 90 og 97, mens antall mellomledere som har besvart item i min undersøkelse, varierer mellom 80 og 85. Frekvenser og gjennomsnitt fra alle spørsmål og utsagn i min undersøkelse er presentert i appendiks 2.

Totalt 85 respondenter besvarte undersøkelsen fordelt på 49 kvinner og 36 menn. Respondentene i undersøkelsen er i gjennomsnitt 50,14 år gamle, de har arbeidet som lærer i 17,8 år og de har arbeidet som mellomledere i 8,3 år. De 85 respondentene fordeler seg på 12 assisterende rektorer, 10 inspektører, 3 personal/administrasjonssjefer, 6 utviklingsledere, 50 avdelingsledere/teamledere og 4 studieledere. Denne fordelingen indikerer en måte å organisere virksomheten på som jeg vil komme tilbake til senere.

5.1 Utdanningsnivå

I dette kapittel vil jeg presentere de resultater fra undersøkelsen som omhandler respondentenes uttalte formelle utdannelsesnivå og følt kompetansenivå innen organisasjon, ledelse og pedagogikk. Resultatene presenteres både samlet og fordelt på de ulike mellomledergrupper for å kunne belyse eventuelle forskjeller. Deretter kommenteres og drøftes resultatene i forhold til sentrale faktorer for utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

I Stortingsmelding nr.30 (2003 – 2004: 24) heter det:

”For det første må skoleeiere, skoleledere, lærere og instruktører ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte. En forutsetning for målrettet kompetanseutvikling er at skoleeieren utvikler en plan for kompetanseutvikling som er forankret i den enkelte virksomhets hovedutfordringer og utviklingsbehov”

La dette sitatet fra Stortingsmelding nr.30 være med som et speil som kan belyse noen av mine resultater om respondentenes formelle og følte kompetansenivå.

Mellomlederne i vår undersøkelse har lang fartstid i skolen, og de har et høyt utdannelsesnivå hvor majoriteten av respondentene (69) har mer enn 5 års utdanning, de fleste fra universitet.

Tabell 4: Mellomledernes utdanningsnivå fordelt på stilling /posisjon, n=85

	2-3 årig utdannelse	Adjunkt	Adjunkt m/opprykk	Lektor/lektor med opprykk	Annet
Ass.rektor		2	6	4	
Inspektør		2	4	4	
Pers./adm	2	1			
Utv.leder		1	3	2	
Avd/team leder	3	4	18	24	1
Studieleder				4	
Totalt	5	10	31	38	1

Når det gjelder mellomledernes formelle utdannelse innen organisasjon og ledelse, er situasjonen noe annerledes. En stor andel av respondentene i min undersøkelse oppgir at de har ingen eller mindre enn 10 vekttall formell kompetanse innen organisasjon og ledelse.

Tabell 5: Mellomledernes formelle utdannelsesnivå i organisasjon og ledelse fordelt på stilling/posisjon, n = 85

	Ingen	<10 vektall	10-19 vektall	20-39 vektall	40+ vekttall
Ass.rektor	1	1	4	5	1
Inspektør	4	4	1		1
Pers./adm		1	2		
Utv.leder	3		1	2	
Avd/team leder	27	8	10	3	2
Studieleder	1	1	1	1	
Totalt	36	15	19	10	5

Som vi ser av tabell 5, er det 42, 4% som ikke har formell utdannelse samtidig som 17,6% kun har mindre enn 10 vekttall innen organisasjon og ledelse. Kun 17,7 % av

respondentene har 20 vekttall(60 studiepoeng) eller mer. Samtidig svarer majoriteten av respondentene (77) at de føler at de i høy eller middels grad har nødvendig kompetanse til å utøve personalledelse (se tabell 6). Sett i relasjon til deres relativt lave grad av formell utdanning i organisasjon og ledelse er det en interessant observasjon. I Skolelederundersøkelsen (2005) finner vi også at antall rektorer som har formell utdanning innen organisasjon og ledelse, er relativt lavt. Tallene derfra viser at nesten 40 % ikke har formell utdannelse i organisasjon og ledelse og 18,4 % har mindre enn 10 vekttall (30 studiepoeng). Kun 18,5 % av rektorene har 20 vekttall eller mer (60 studiepoeng). Er det slik at ledere og mellomledere i den videregående skole antar at deres erfaringer med elevene i et klasserom, og ellers deres relasjonelle og sosiale egenskaper er tilstrekkelige betingelser for å kunne utøve personalledelse?

Skolen befinner seg i en situasjon hvor ledelse av mennesker og styring av kunnskap er meget viktige oppgaver, og så viser det seg at kun et mindretall av de som skal utføre disse oppgavene står uten formell kompetanse.. Hvis vi forutsetter at det er utøvelse av pedagogisk ledelse som bør være styrende for hva slags ledelsesform som bør gjelde i skolen, står vi foran det faktum i vår undersøkelse at mellomlederne som skal utøve disse særdeles viktige oppgavene, i gjennomsnitt har ca. 1,5 år formell kompetanse samlet innen pedagogikk og ledelse. Vi forutsetter i denne sammenheng at respondentene i undersøkelsen har 1 års praktisk pedagogisk utdannelse. Men, for mange av respondentene i undersøkelsen vil det være slik at de kun har et halvt år pedagogisk utdannelse i pedagogikk slik at de i snitt vil ha 1 år samlet formell kompetanse innen organisasjon, ledelse og pedagogikk. For den enkelte mellomleder i min undersøkelse betyr dette at de i gjennomsnitt kun har et halvt år med formell utdannelse i organisasjon og ledelse. Er ikke formell kompetanse innen organisasjon og ledelse en nødvendig betingelse for at mellomlederen skal kunne utføre sitt arbeid på best mulig måte? Bør ikke formell kompetanse øke mulighetene for at den enkelte mellomleder gjør en bedre jobb enn det vedkommende ellers ville ha gjort og dermed ha økt sin egen trivsel på arbeidsplassen? Jeg deler utvalget i 2: en gruppe bestående

av de som ikke har formell kompetanse i organisasjon og ledelse (51 personer) og en gruppe (34 personer) bestående av de som har mer enn 10 vekttall utdannelse innen organisasjon og ledelse.

Tabell 6: Gjennomsnittsskåre på utvalgte variabler fordelt på utdannelsesnivå innen organisasjon og ledelse:

I hvilken grad mener du at du:	Gj snitt G1	Gj. Snitt G2	Signifikansnivå
har kompetanse i personalledelse?	2,20	2,49	.032**
har kompetanse i ped.ledelse?	2,37	2,62	.060*
har kompetanse i veiledning?	1,92	2,24	.030**
har kompetanse i å utvikle skolen	2,41	2,68	.035**
trives i rollen som mellomleder?	2,49	2,50	.944
får gjennomslag for innspill?	2,45	2,59	.312
er en god leder for ditt personale?	2,35	2,50	.222

1=liten grad, 2=middels grad og 3=stor grad. Signifikansnivå: $p < .10^$, $p < .05^{**}$*

Vi ser at gruppe 2 som har mer enn 10 vekttall innen organisasjon og ledelse skårer høyere enn gruppe 1 på alle variablene. Når det gjelder oppfatning om kompetanse innen de ulike sjangrene skårer gruppen med høyest utdannelse innen organisasjon og ledelse signifikant høyere enn gruppen uten formell utdannelse. Gruppe 2 føler at de i større grad enn gruppe 1 får gjennomslag for sine innspill og føler seg også som bedre ledere for sitt personale. Imidlertid skårer gruppe 2 kun marginalt høyere på trivsel (2,50 mot 2,49) noe som indikerer at følt kompetansenivå i liten grad påvirker den enkelte mellomleders trivselsnivå. Resultatene fra tabell 6 er i tråd med de funn Møller mfl. fant i Skolelederundersøkelsen 2005, som viste at rektorer med omfattende lederutdanning synes å være tryggere i jobben enn andre (Møller mfl., 2006:48)

Jeg undersøker videre om det er relevant å se på svarmønstrene for de ulike stillingsgruppene:

Tabell 7: Gjennomsnittskåre for utvalgte faktorer fordelt på stilling/posisjon

	Ass.rektor n = 12	Inspektør n = 10	Pers/adm n = 3	Utv.leder n = 6	Avd.leder n = 50	Studieleder n = 4
Utd.OL*	Ca.27 vektall	Ca. 5 vektall	Ca.8 vektall	Ca.7 vektall	Ca.4 vektall	Ca.9 vektall
K.pers	2,58	2,50	2,33	2,67	2,28	2,25
Kped	2,42	2,30	1,67	2,67	2,54	2,50
Kveil	2,42	2,10	1,33	2,17	2,08	2,25
Klo	2,75	2,60	1,33	2,67	2,48	2,75
God leder	2,83	2,40	2,00	2,67	2,32	2,25
Innsats	4,67	4,00	4,33	4,33	4,16	4,75
Trives	2,75	2,60	2,33	2,5	2,42	2,5

*Vekttallene er regnet ut som et veid snitt av svarene respondentene har oppgitt. Faktoren innsats er besvart med helt uenig =1 til helt enig =5 , resten av faktorene er besvart med lav grad =,middels grad =2 og høy grad =3

Vi ser av tabell 7 at gruppen med assisterende rektorer klart har høyest formell utdanning innen organisasjon og ledelse. I gjennomsnitt har de ca 27 vektall formell utdanning, tilsvarende i underkant av 1.5 år. En gruppe som skårer lavt på formell utdanning er gruppen med personal - og administrasjonssjefer. Denne gruppen vurderer sin kompetanse innen pedagogisk utviklingsarbeid og tilpasset opplæring som lav. De føler seg i middels grad som en god leder for sine medarbeidere og skårer også lavest av samtlige grupper på trivselsfaktoren. Antallet i gruppen er for lavt til at jeg kan drøfte dette videre. Det er imidlertid en interessant observasjon med tanke på at en personal/administrasjonssjef burde ha spesifikke personaloppgaver, og administrative oppgaver i sin arbeidsinstruks. Følgelig bør de ansettes på bakgrunn av at de har den nødvendige kompetanse på området. Den lave skåren blant avdelings/teamledere på følt kompetanse til å drive veiledning av medarbeidere i tilpasset opplæring er et interessant resultat, sett i lys av at det i stor grad vil være

avdelings/teamleder som står for implementeringen av tilpasset opplæring i skolens ulike faggrupper. Jeg viser til St.meld.nr 30 (2003-2004):

”det er nødvendig å styrke den tilpassede opplæringen, slik at alle sider av læringsmiljøet tar hensyn til elevenes forutsetninger og behov” videre står det ”kompetanseutviklingsstrategien tydeliggjør de ulike aktørenes roller og ansvar, og legger premissene for samarbeidsformer som utnytter aktørenes ressurser og kompetanse best mulig”.

Det kan ut i fra resultatene i denne delen av undersøkelsen virke som om skolen støtter påstanden om at den viktigste kompetansen en mellomleder må besitte er den sosiale og emosjonelle kompetansen: å håndtere folk (Johannessen & Olsen,2008:423). Det er kompetanse som den enkelte kan opparbeide seg gjennom utdannelsen og via erfaringer fra arbeidsplassen og det private rom. Er det ønskelig kun med erfaringsbasert relasjonell og sosial kompetanse i utviklingen av skolen som lærende organisasjon?

Jeg velger å presentere svarfordelingen for de tre utsagnene om følt kompetanse i personalledelse, pedagogisk ledelse og veiledning i tilpasset opplæring fordelt på stilling/posisjon.

Tabell 8 : Grad av følt kompetanse til å utøve personalledelse fordelt på stilling/posisjon, n=85

	Lav grad	Middels grad	Høy grad	Lite relevant
Ass.rektor		5	7	
Inspektør		5	5	
Pers/adm		2	1	
Utviklingsleder		2	4	
Avd/teamleder	4	31	12	3
Studieleder	1	1	2	
Totalt	5	46	31	3

Tabell 8 viser at 51 av respondentene mener at de har lav eller middels grad av kompetanse til å utøve personalledelse. Dette er samme antall som har ingen eller mindre enn 10 vekttall formell utdanning i organisasjon og ledelse (jmf. tabell 5)

Tabell 9: Grad av følt kompetanse til å utøve pedagogisk ledelse fordelt på stilling/posisjon, n=85

	Lav grad	Middels grad	Høy grad	Lite relevant
Ass.rektor		7	5	
Inspektør	1	5	4	
Pers/adm	1	2		
Utviklingsleder		2	4	
Avd/teamleder	1	22	26	1
Studieleder		2	2	
Totalt	3	40	41	1

Tabellen viser at 53 % av respondentene mener de har lav eller middels kompetanse i å utøve pedagogisk ledelse, mens 46 % mener de har høy grad av kompetanse i å utøve pedagogisk ledelse. Samtidig ser vi i tabell 10 at kun 23,5 % av respondentene mener de i høy grad har kompetanse til å utøve veiledning av medarbeidere i tilpasset opplæring.

Tabell 10: Grad av følt kompetanse til å utøve veiledning av medarbeidere i tilpasset opplæring, n=85

	Lav grad	Middels grad	Høy grad	Lite relevant
Ass.rektor		8	3	1
Inspektør	1	7	2	
Pers/adm	2	1		
Utviklingsleder	1	3	2	2
Avd/teamleder	12	24	12	
Studieleder		3	1	
Totalt	16	46	20	3

Tabellen viser at hele 74 % av respondentene mener at de har lav eller middels grad av kompetanse til å utøve veiledning av medarbeidere i tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et av satsningsområdene i skolen (St. melding nr. 30) og er et sentralt tema innen pedagogikk. Hvordan kan skolen som organisasjon profesjonalisere satsningen på tilpasset opplæring når organisasjonens mellomledere mener de har lav til middels grad av kompetanse til utøve veiledning av medarbeidere i disiplinen tilpasset opplæring?

Senge (1990) viser til at disiplinen personlig dyktighet står sentralt i utviklingen av organisasjoner. Høy grad av personlig mestring og evnen til kontinuerlig læring vil kunne bidra til at mellomlederen klarere oppfatter aktuelle situasjoner.

Kompetansenivået vil være avgjørende for mellomlederens evne til å reflektere konstruktivt i forhold til aktuelle situasjoner og over egen praksis. Refleksjonen over egen praksis kan sammenliknes med det Erling Lars Dale definerer som K3 nivået (Dale, 1993). Dale (2006) viser også til at vellykket sosialisering avhenger av tilgangen til et felles fagspråk som består av et sett begreper som kan fungere som utgangspunkt for tenking, samtale og handling.

Det vil øke kvaliteten på refleksjonen og dialogene om de berørte parter har et felles profesjonalisert begrepsapparat. Vi finner igjen viktigheten av å tenke innsiktsfullt over vanskelige spørsmål, som en av tre kritiske dimensjoner innen organisasjonen, i disiplinen gruppelæring hos Senge. I tillegg har vi tidligere vist at evnen til å forstå sammenhenger og mønster for å få oversikt over helheter og deler samtidig, er kjernen i disiplinen systemisk tenkning hos Senge. Resultatene i tabell 6 indikerer at mellomledere med formell kompetanse innen organisasjon og ledelse vil kunne være noe mer konstruktive aktører enn mellomledere uten formell kompetanse. Manglende begrepsapparat vil kunne hindre konstruktiv refleksjon, dialog og diskusjon. En av mellomlederens oppgaver er å lede grupper som skal reflektere seg frem til ny felles kunnskap og nye handlemåter. Det er en oppgave som kan forringes av manglende

kompetanse, og mellomlederen vil kanskje fremstå som en brikke i en situasjon hvor en aktørrolle vil være ønskelig sett både fra ledelsen og teamets ståsted.

Jeg har tidligere vist at i følge Nonaka er redundans en av de grunnleggende betingelsene for utvikling av læringsprosesser i en kunnskapsorganisasjon. I prosessen med frigjøringen av taus kunnskap står mellomlederen sentralt.

Mellomlederen fremstår som organisasjonens redundans (Hustad,1998:69). Det er mellomlederen som står som generatoren av taus kunnskap og som skal fremstå som organisasjonens lim. Det er derfor viktig at mellomlederen besitter den kompetanse som er nødvendig for at kunnskapsutviklingen skal lykkes. De skal formidle mål og strategier fra ledelsen til medarbeiderne og vurdere informasjon fra de operative enhetene for avdekke eventuelle avvik fra den uttalte strategi. (Hustad, 1998:69).

Deres kunnskap om operative gjøremål og strategiske valg vil ligge til grunn når de snakker med både over – og underordnede og prøver å forstå deres tanke – og handlingsmåter. Mellomlederen befinner seg dermed i en nøkkelrolle i organisasjonens kunnskapsutviklingsprosess. Jeg mener derfor at det er viktig med kompetanse og et profesjonelt begrepsapparat innen pedagogikk, organisasjon og ledelse hos den enkelte mellomleder for å kvalitetssikre

kunnskapsutviklingsprosessene. Et utviklet begrepsapparat vil likeledes styrke mellomlederen både i eksternaliseringsprosessen, hvor taus kunnskap går fra taus til eksplisitt kunnskap, i kombineringsprosessen hvor eksplisitt kunnskap går fra en eksplisitt tilstand til en ny eksplisitt tilstand i situasjoner der aktørene formidler kunnskap verbalt (Nonaka,1995:72). Manglende formell kompetanse, og dermed et mangelfullt begrepsapparat, vil kunne redusere kvaliteten på dialogene og diskusjonene og dermed redusere antall arenaer for utveksling av kunnskap. Taus kunnskap forblir taus.

Høy intern kompetanse er viktig for å kunne finne nye pedagogiske løsninger, og det er ofte en forutsetning for å nyttiggjøre seg pedagogiske ideer som andre har utviklet (Johannessen & Olsen, 2008:179). Dette samsvarer med Stortingsmelding nr.30 (

2003 – 2004), Kultur for læring, som peker på at skoleeiere, skoleledere og lærere må ha den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnets mangfoldighet. Igjen ser vi betydningen av at kompetansenivået hos den enkelte medarbeider står sentralt i kunnskapsutviklingen i organisasjoner. Jeg finner det da naturlig å vise til at mellomledere med formell kompetanse skårer bedre på de variabler i undersøkelsen som er fremstilt i tabell 6. Sosial og relasjonell kompetanse kan muligens veie opp for noe av den manglende formelle kompetanse, men på sikt bør andelen ledere i skoleverket med nødvendig kompetanse økes.

En av faktorene som Nonaka omtaler som en nødvendig betingelse for kunnskapsutviklende organisasjoner er ”nødvendig variasjon”. Organisasjonen må ha den samme organisasjonsbredden som det mangfoldet den skal håndtere. I den videregående skolen kan det se ut som om man mangler nødvendig kompetanse for å kunne ta hånd om og implementere satsningen på tilpasset undervisning i den enkelte skoles strategi. For å øke medlemmenes profesjonalitet bør det satses på øke den formelle kompetanse både innen organisasjon, ledelse og pedagogikk.

5.2 Tidsbruk

I denne delen av drøftingen vil jeg belyse mellomledernes oppfatning av hva de faktisk bruker sin ledertid til i forhold til hva de ønsker å benytte sin ledertid til. Faktisk tidsbruk og ønsket tidsbruk i utøvelse av de ulike ledelsesdisipliner blir presentert og kommentert. Tidsbruk kombinert med mellomledernes oppfatning av egne lederroller diskuteres i forhold til mestring av Senges fem disipliner, de grunnleggende betingelsene for kunnskapsutvikling som vi finner hos Nonaka og skolen som organisasjon.

Mellomlederne i undersøkelsen har i gjennomsnitt 64,5 % lederressurs fordelt fra 20 % - 100 %. De oppgir at de i gjennomsnitt bruker 32,5 timer i rollen som mellomleder per uke.

Tabell 11: Lederstilling i % av full stilling og anvendelse av tid brukt på utøvelse av ledelse fordelt på stilling /posisjon

Stilling	Ledelse i % av full stilling	Timer per uke
Assisterende rektor	88	39
Inspektør	76	38
Personal/adm. sjef	72	36
Utviklingsleder	80	39
Avdelings/teamleder	51	28
Studieleder	87,5	41

Vi ser av tabellen at den enkelte mellomleder bruker forholdsmessig mye tid på utøvelse av ledelse. Det vil være vanskelig å gi eksakte tall for hvor mange timer den enkelte mellomleder totalt sett bruker per uke på å utføre sitt arbeid inklusive undervisning og forberedelse til undervisning. Jeg velger å benytte 20 timer som en full undervisningsstilling. 2 timer tilsvarer følgelig 10 % stilling. 2 timer undervisning gir 1-2 timer avsatt til forberedelser. I tabell 12 har jeg justert mellomledernes arbeidstid for å kunne finne antatt total arbeidsbelastning per uke målt i timer.

Tabell 12: Totalt antatt arbeidstid per uke fordelt på stilling/posisjon

Stilling/posisjon	Timer brukt til ledelse	Antatt tid brukt til undervisning/forberedelse	Antatt samlet arbeidstid
Assisterende rektor	39	4	43
Inspektør	38	7	45
Personal/admin.sjef	36	9	45
Utviklingsleder	39	6	45
Avdelings/teamleder	28	16	44

Studieleder	41	4	45
-------------	----	---	----

Normal stipulert arbeidstid er 37,5 timer per uke. Av tabellen ser vi at mellomlederne i gjennomsnitt har en stipulert arbeidstid på 45 timer per uke. Dette utgjør 20 % over den normerte arbeidstiden som mellomlederne får betalt for. Dette kan tolkes dithen at den enkelte mellomleder bidrar med gratisarbeid tilsvarende $400.000 \times 0,2 = 80.000$ kr. per år. Er dette en situasjon den enkelte mellomleder er tilfreds med, eller kan denne arbeidsbelastningen være egnet til å dempe den enkelte mellomleders motivasjon og dermed kvaliteten på utført arbeid? Det vil være naturlig å se på resultatene i tabell 12 i forhold til hva mellomlederne uttaler at de benytter sin tid til i forhold til hva de ønsker å benytte sin ledelsesressurs til.

Tabell 13: Faktisk tidsbruk og ønsket tidsbruk (målt i % av ledelsesressurs) brukt på administrasjon fordelt på stilling/posisjon

Stilling	Administrasjon	Ønsket administrasjon
Assisterende rektor	58 %	34 %
Inspektør	69 %	42 %
Personal/admin.sjef	60 %	46 %
Utviklingsleder	50 %	25 %
Avdelings/teamleder	50 %	32 %
Studieleder	70 %	47 %

Vi ser av tabellen at samtlige grupper bruker en større andel av sin ledelsesressurs på administrasjon enn det de ønsker.

Tabell 14: Faktisk tidsbruk og ønsket tidsbruk (i prosent av ledertid) brukt på pedagogisk ledelse fordelt på stilling/posisjon

Stilling	Faktisk andel ped. ledelse	Ønsket andel ped.ledelse
Ass.rektor	21 %	38 %
Inspektør	15 %	31 %
Pers/admin.sjef	5 %	7 %
Utviklingsleder	32 %	47 %
Avd/teamleder	25 %	43 %
Studieleder	16 %	28 %

Hvis vi ser bort fra gruppen personal/administrasjonssjef, viser tabell 14 at alle ønsker at en større andel av deres ledelsesressurs skal gå med til å drive pedagogisk ledelse.

Tabell 15: Faktisk tidsbruk og ønsket tidsbruk (i prosent av ledertid) brukt på personal ledelse fordelt på stilling/posisjon

Stilling	Faktisk andel personalledelse	Ønsket andel personalledelse
Ass.rektor	21 %	28 %
Inspektør	17 %	27 %
Pers/admin.sjef	25 %	27 %
Utviklingsleder	28 %	28 %
Avd/teamleder	25 %	25 %
Studieleder	14 %	25 %

Tabell 15 viser at det er små avvik mellom faktisk og ønsket tidsbruk som går med til personalledelse. Resultatene fra tabell 13 til 15 tenderer mot at det er ønskelig, sett fra mellomledernes side, at mer av deres ledelsestid skal benyttes til pedagogisk ledelse og at mindre av tiden skal benyttes til administrasjon.

Resultatene fra tabellene 13 til 15 kan belyses i forhold til de to påstandene ”på grunn av arbeidsomfanget blir jeg tvunget til å være mye mer administrator enn det jeg

ønsker” og ”arbeidsdagen min består av mange rutineoppgaver som like gjerne kontorpersonalet eller andre kunne ha utført”. Jeg sammenlikner resultatene blant rektorene fra undersøkelsene i 2001 og 2005 med resultatene fra min undersøkelse:

Tabell 16: På grunn av arbeidsomfanget blir jeg tvunget til å være mye mer administrator enn det jeg ønsker

	Helt uenig	Delvis enig	Delvis enig	Helt enig
2001	3,2 %	7,9 %	28,2 %	60,7 %
2005	2,3 %	5,6 %	28,3 %	58,7 %
2008	2,4 %	3,6 %	38,1 %	47,6 %

Vi ser at det er små forskjeller mellom resultatene fra 2001 og 2005 når det gjelder skoleledere som sier at de må gjøre mer administrativt arbeid enn de egentlig ønsker. Andelen som sier seg helt eller delvis enig i utsagnet er totalt 88,9 % i 2001 og 87 % i 2005. Blant mellomlederne i 2008 er andelen fremdeles så høy som 85,7 %. 5,1 % i 2005 og 5,9 % i 2008 svarte verken enig eller uenig på dette utsagnet. Reduksjonen i antallet helt enig og økningen i antallet delvis enig kan kanskje sees i sammenheng med at mellomlederne har fått delegert et pedagogisk ansvar fra rektor i tillegg til at mellomlederne i mindre grad enn rektorene er pålagt en del overordnede administrative oppgaver. Den samlede prosentandelen for helt eller delvis enig er likevel meget høy og indikerer at mellomledernes rolle stadig i for stor grad er bundet opp i administrativ ledelse i stedet for pedagogisk ledelse. Jeg velger å dele respondentene i 2 grupper: Gruppe 1 består av assisterende rektorer, utviklingsledere, personal/administrasjonsledere, studieledere og inspektører (n =35) og gruppe 2 består utelukkende av avdelingsledere/teamledere (n =50). På en skala fra 1- 5 hvor 1= helt uenig og 5 = helt enig viser gjennomsnittskårene henholdsvis 4,40 for gruppe 1 og 4,06 for gruppe 2. Selv om begge gruppene svarer at de er delvis/helt enige i utsagnet finner vi en signifikant forskjell (.022) mellom gruppe 1 og gruppe 2. Gruppe 1 befinner seg i en situasjon hvor de sannsynligvis er pålagt flere

administrative oppgaver enn gruppen bestående avdelings/teamledere som i større grad skal ivareta operasjonelle oppgaver knyttet til organisasjonens pedagogisk operasjonelle virksomhet. Vi ser den samme tendensen i påstanden under:

Tabell 17: Arbeidsdagen min består av for mange rutineoppgaver som like gjerne kunne ha vært utført av kontorpersonalet eller andre

	Helt uenig	Delvis uenig	Delvis enig	Helt enig
2001	4,5 %	17,4 %	36,4 %	41,7 %
2005	7,1 %	17,6 %	34,5 %	29,1 %
2008	4,8 %	22,6 %	40,5 %	25,0 %

I 2005 svarte 14,6 % av rektorene at de verken var enig eller uenig i utsagnet, mens tilsvarende tall for mellomlederne i 2008 er 7,1 %. Vi ser en nedgang i antall skoleledere som sier at de er helt eller delvis enig i at arbeidsdagen kan bestå av for mange rutineoppgaver (fra 78,1 % til 63,5 %). Blant mellomlederne i min undersøkelse svarer 65,5 % av mellomlederne at de er helt eller delvis enig i utsagnet. Det er i samsvar med svarene i tabell 16 og svarene de oppgir i tabell 18 på spørsmålet om hvor stor andel av sin arbeidstid de benytter på ulike former for ledelse. Jeg velger å dele respondentene i de to samme gruppene som ved forrige utsagn. Vi får en signifikant forskjell (.018) i svarene fra gruppene. I gruppe 1 får vi et gjennomsnitt på 3,91 og i gruppe 2 et gjennomsnitt på 3,34 (1= helt uenig og 5= helt enig). Tallene viser at det er gruppen med assisterende rektorer o.a som føler at en stor del av arbeidsoppgavene består av rutineoppgaver. Det kan muligens forklares ved at de har en del rutineoppgaver nedfelt i sin arbeidsinstruks. Tendensen i tallmaterialet er uansett at mellomledere føler at de utfører for mange rutineoppgaver, og at de i for stor grad utøver administrativ ledelse fremfor å utøve pedagogisk eller personal ledelse. Jeg finner støtte for dette i tabell 18:

Tabell 18: Andel av ledertid brukt på de ulike ledelsesdisipliner

	Andel av arbeidstid som brukes til ledelse.	Ønsket andel av arbeidstid brukt til ledelse
Administrativ ledelse	55 %	33 %
Pedagogisk ledelse	22 %	40 %
Personalledelse	23 %	27 %

Tabellen viser oss at respondentene selv mener at de i bruker for mye av sin arbeidstid på administrative oppgaver i forhold til å kunne utøve pedagogisk ledelse og personal ledelse. Det er et klart ønske blant respondentene om å bruke mindre tid på å utøve administrativ ledelse og mer tid på å utøve pedagogisk ledelse. Når det gjelder utøvelse av personal ledelse, er det ikke store forskjeller å finne mellom faktisk og ønsket tidsbruk. Dette kan skyldes forhold som ble drøftet i forrige avsnitt hvor jeg rettet fokus mot den manglende formelle kompetansen innen organisasjon og ledelse som vi fant blant mellomlederne i min undersøkelse. Dette samsvarer i stor grad med resultatene man fant blant rektorene i Skolelederundersøkelsen. Når tidsbruken mellomlederne oppgir at de trenger til de ulike disiplinene drøftes videre er det viktig å belyse det faktum at det nok kan være vanskelig å presisere eksakt tidsbruk da lederdisiplinene i en viss grad overlapper hverandre. Både deler av administrativ ledelse og pedagogisk ledelse vil som oftest innholde elementer av personal ledelse. Jeg velger å drøfte de svarene mine respondenter har gitt. Svarene peker entydig mot det faktum at det drives for mye administrativ ledelse i forhold til de to andre disiplinene. Det vil likevel være vanskelig å skille klart mellom ledelse og administrasjon. Administrasjon vil være nødvendig for ledere på alle nivåer i en organisasjon (Wadel, 2003:43). Administrativ ledelse vil være nødvendig for å bygge opp systemer og regelverk som skal sikre effektive organisasjoner. Den videregående skolen befinner seg i en endringsprosess hvor politiske myndigheter og skoleeiere utvikler stadig nye regelverk og rutiner som den enkelte skole pålegges å følge.

Mellomlederne, i kraft av å være rektors forlengede arm, vil nok i stor grad føle at det er de som må implementere nye regler og rutiner blant de ansatte i organisasjonen. Skolenes ledelse har fått en økende andel administrativt arbeid de senere år samtidig som de øvrige arbeidsoppgavene har økt. Dette har skjedd samtidig som ressursene til administrasjon har blitt redusert (Dimmen, 2005:42). Skolene blir utfordret med tanke på hvordan de administrative funksjonene skal administreres. Ledelsen ser ut til å være i en situasjon hvor den skal håndtere økt mengde administrativt arbeid, og omorganisere administrasjon og ledelse, samtidig som den skal styrke arbeidet med endringsprosessene i den faglig/pedagogiske virksomheten. Når fylkesnivået skyver ansvar og myndighet over på skolenivået byr det på store og spennende utfordringer for den enkelte skole. Imidlertid kan denne overføringen av ansvar og myndighet i stor grad oppleves som en ovenfra – og – ned – ledelse hvor den formelle lederen utformer pålegg og hvor mellomlederen får en brikkerolle. Denne endringen av mellomlederens arbeid bærer preg av en byråkratisk administrativ ledelse hvor det er lite rom for å diskutere hvordan ting skal gjøres. Når det oppfattes fra mellomledernes side at denne delen av deres arbeidsoppgaver er for stor i forhold til de andre lederdisiplinene, er det muligens et uttrykk for at den administrative ledelsesutøvelsen i større grad har et byråkratisk administrativt element i seg enn innovativ administrativ ledelsesutøvelse. Men noe grad av byråkratisk administrativ ledelse er nødvendig for å sikre likebehandling og nøytralitet i organisasjonen og den må derfor påregnes. I skolen har endret rammeverk og hensyn til ekstern påvirkning tvunget den enkelte skole til en bevisstgjøringsprosess i forhold til regler og prosedyrer. Når regler og prosedyrer etter hvert har internalisert seg i organisasjonen, vil det være naturlig at byråkratisk administrativ ledelse blir nedtonet i favør av innovativ administrativ ledelse. I min undersøkelse er det ikke kommunisert et skille mellom byråkratisk og innovativ administrativ ledelse. Antakelsene om at det i stor grad er byråkratisk administrativ ledelse som er dominerende, tar utgangspunkt i respondentenes svarmønstre kombinert med de endringsprosessene som vi ser fremdeles finne sted i den videregående skolen.

Skolen som organisasjon fremstår i drøftingen ovenfor som et rasjonelt system. Forvaltningen fremstår som et effektivt instrument for måloppnåelse som er styrbar fra toppen. Vi får det Bukve (1997) definerer som et rasjonelt maskinperspektiv på skolen som organisasjon. Organisasjonsmedlemmene styres og kontrolleres gjennom formelle strukturer. Det enkelte medlem fremstår i større grad som brikke enn som aktør. Vi får en situasjon hvor skolen i stor grad domineres av det Argyris og Schön (1996) har definert som enkeltkretslæring. I en slik organisasjon vil mellomlederen reduseres til en forvalter av formelle strukturer noe som kan hemme rollen som aktør og dermed forringe mellomlederens sentrale rolle som bedriftens redundans. Vi ser her at vi kan trekke paralleller til et deterministisk perspektiv både på makro - og mikronivå hvor handlingsrommet til organisasjonens medlemmer er begrenset (Astley og Van de Ven (1981).

Resultatene og drøftingen ovenfor kan settes i sammenheng med hvordan utdanningssystemet har møtt utfordringer knyttet til reformbølgen New Public Management og moderniseringen av offentlig sektor. Omfanget av administrativt arbeid er økt som følge av målstyring og ny organisering der skolene er blitt egne styringsenheter.

5.3 Lederroller

I metodedelen viste jeg til tre lederroller som ble konstruert ved hjelp av faktoranalyser i Skolelederundersøkelsen. Tilsvarende analyser er gjennomført i min undersøkelse, og resultatene viser at det er belegg for å benytte liknende lederroller i denne drøftingen. Hva slags lederfokus som synes å være mest fremtredende, og hvordan den enkelte mellomleder forstår sin egen rolle, kommer til uttrykk gjennom svarmønstre i undersøkelsen.

Lederen som henholdsvis inspirator, systemutvikler og støttespiller sier noe om de ulike lederrollene den enkelte mellomleder inntar, noe om hvilket syn den enkelte har på lederoppgaver samt noe om i hvilken grad mellomlederen er individuelt eller kollektivt orientert. "Systemutvikleren" kan betegnes som kollektivt orientert og er opptatt av å etablere strukturer og systemer i sin ledelsesutøvelse. "Støttespilleren" vil gjennom sin relasjonelle ledertilnærming ha et tett og nært forhold til sine enkeltmedarbeidere. Rollen som "inspirator" i utøvelse av skoleledelse synes å stå sentralt i en tid med store endringsprosesser, uavhengig om mellomlederen fremstår som individuelt eller kollektivt orientert. Faktorene som danner de ulike mellomlederrollene er presentert i metodedelen. Gjennomsnittsskårene for faktorene som danner begrepet "Systemutvikler" varierer fra 3,81 (Vi er enige om retningen på utviklingsarbeidet) til 4,32 (Vi har en skolekultur som gir støtte til nye initiativ) med et gjennomsnitt på 4,19 (1 er helt uenig og 5 er helt enig). Gjennomsnittsskårene for faktorene som danner begrepet "Støttespilleren" varierer fra 3,01 (På vår skole legger vi til rette for kollegabasert veiledning) til 4,26 (Som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å vurdere egen praksis) med et gjennomsnitt på 3,78.

Gjennomsnittsskårene for faktorene som inngår i begrepet "inspirator" varierer fra 4,26 (som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å være nyskapende/innovative) til 4,85 (Det er avgjørende for meg at jeg møter mine medarbeidere med respekt) med et gjennomsnitt på 4,68. Tallene viser at mellomlederne i undersøkelsen skårer høyt på de faktorene som inngår i mellomlederen som "inspirator". På tross av at de fleste mener at for mye tid går med til administrasjon, vurderer de seg selv høyt i forhold til egen evne til å inspirere sine medarbeidere til å være nyskapende og innovative i sin undervisningspraksis. Dette harmonerer bra med at skolen som organisasjon ønsker at mellomlederen skal fremstå som en konstruktiv aktør i organisasjonen. Det fremstår som positivt at mellomlederen inntar en inspiratorrolle i en situasjon hvor mellomlederne føler at de har for liten tid til å utøve personal og pedagogisk ledelse. Inspiratorrollens betydning kan vi finne støtte for under kravet i St.meld.nr.30 Kultur for Læring hvor det fremheves at *"skoleledelse må stimulere til læring gjennom*

bevissthet og refleksjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid ”(ibid:27). En interessant observasjon i tallmaterialet er de forskjeller vi finner i svarene mellom kvinnelige og mannlige mellomledere på faktorene som inngår i begrepet ”lederen som inspirator”.

Tabell 19 : Kjønnsforskjeller for faktorene som inngår i begrepet lederen som inspirator

	Kvinne n = 49	Mann n = 36	Signifikans
Som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å vurdere egen praksis...	4,48	3,97	.001***
Jeg forsøker i størst mulig grad å involvere mine medarbeidere i skolens	4,48	4,11	.032**
Som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å være nyskapende/innovative	4,48	4,08	.017**
Jeg skulle ønske jeg hadde bedre muligheter til å ta vare på mine medarbeidere	4,17	3,94	.150
Jeg tror at min innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand	4,21	4,33	.175

1 = helt uenig, 5 = helt enig. Signifikansnivå: $p < .10^$, $p < .05^{**}$, $p < .01^{***}$, tosidig*

Vi ser av tabellen at kvinner svarer signifikant mer positivt på fire av de fem faktorene som inngår i begrepet lederen som inspirator. De fremstår som aktører som ser det som viktig å oppmuntre sine medarbeidere i en situasjon hvor det å inspirere sine medarbeidere, fremstår som viktig. Det kan se ut som kvinnene i undersøkelsen i større grad enn mennene ser betydningen av at lederrollen i en lærende organisasjon består i å utfordre medarbeiderne samtidig som det bør legges vekt på medvirkning, dialog og veiledning. Selv om kvinnene i undersøkelsen forholder seg markert mer positive til faktorene i ”inspiratorbegrepet,” så er det mennene som svarer mest positivt på at deres innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand.

5.4 Møtevirksomhet

Et grunnleggende trekk ved for skolen som en lærende organisasjon er at organisasjonen har ulike læringsarenaer for sine medarbeidere, og at disse er knyttet til det daglige arbeidet. Interne nettverk er viktig for erfaringsutveksling, samarbeid og refleksjon. Både formelle og uformelle møter er viktige arenaer i denne sammenheng. Undersøkelsen har forsøkt å finne svar på hvor mye tid mellomlederne bruker på formelle samtaler og møtevirksomhet per uke.

Tabell 20: Tid per uke som mellomlederen bruker til samtaler og møter med ulike grupper

	Tid per uke
Ledergruppen	3,5 time
Møte med avdelings/teamleder	1 time
Samlet personale	1 time
Lærere enkeltvis eller grupper	3 timer
Elever	1 time
Rektor	2 timer

Tidsbruken er regnet som et gjennomsnitt basert på resultatene i tabell 10 i appendiks 2. Vi ser at mellomlederen i undersøkelsen i gjennomsnitt bruker 14,5 time på møtevirksomhet i løpet av en arbeidsuke. Resultatet kan sammenliknes med de mest typiske svaralternativer for rektorer i den videregående skole i Skolelederundersøkelsen. Der viser et veid gjennomsnitt at rektorene bruker 14 timer på møtevirksomhet med de gruppene som er med i min undersøkelse (Skolelederundersøkelsen, 2005:47). Rundt 1/3 av samlet arbeidstid per uke går med til møter med ulike aktører innenfor organisasjonen. I tillegg kommer de uformelle møtene som finner sted i kaffepauser og spisepauser. Det ser ut som mye av mellomlederens tid går med til møtevirksomhet. Dette indikerer en sterk tro på

møtearenaer for å samordne og koordinere skolens virksomhet. Det er i tråd med resultater fra studier innenfor skolelederfeltet som viser at strukturer og administrative oppgaver prioriteres framfor pedagogisk arbeid (Berg, 2003, Møller,1995). Utfordringen, slik mellomlederne ser det, er i stor grad å motivere for utvidet samarbeid på en arbeidsplass hvor mange føler at tidsklemma begrenser samarbeidet mellom de ulike aktørene i organisasjonen (Dimmen,2005:39). Vi kan se på som møtevirksomheten som et praksisfellesskap hvor mellomledere fremstår som aktører og hvor det legges vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring. Dette vil i så fall være et sentralt kjennetegn ved en ”lærende organisasjon.” Møtene ville kunne fremstå som læringsarenaer hvor grunnlaget for Senges sentrale disipliner som gruppelæring, utvikling av mentale modeller, visjoner og systemisk tenkning vil stå sentralt. Møtene vil i en ideell verden tilsvare kombinerings og eksternalisering av kunnskap i organisasjonskunnskapsspiralen slik den er fremstilt hos Nonaka (1994). En forutsetning for dette vil være at prosessene er åpne og at prosessene bygger på profesjonalitet og tillit. Jeg kan også vise til Kompetanseberetningen som legger vekt på hverdagslæringen når den legger et sosiokulturelt perspektiv på utviklingen av den lærende organisasjon.

”Noe av den mest verdifulle læringen skjer kanskje når vi løser en ny og krevende oppgave sammen med dyktige kolleger. Eller når vi med utgangspunkt i konkrete resultater diskuterer hvordan jobben kan gjøres bedre neste gang. Andre trekker frem det å få klare tilbakemeldinger på utført arbeid fra ledere eller brukere som en viktig kilde til læring. Alle disse aktivitetene kan vi med en samlebetegnelse kalle hverdagslæring”(Kompetanseberetningen, 2005:15)

Dette praksisfellesskapet som møtene representerer er en viktig arena for å kunne spre kunnskap i nettverket som et ledd i prosessen med å utvide individuell kunnskap. I den forbindelse er det viktig at skolens kultur er utviklingsorientert, og at det er et konstruktivt samarbeid mellom kollegaer. Medarbeiderne må i tillegg ha medvirkningsmuligheter og faglig/pedagogisk handlingsrom. I følge Kompetanseberetningen for 2005 bør utøvelse av kunnskapsledelse blant annet fokusere på å:

- Tilrettelegge for medvirkning, inkludering og motivasjon
- Ha fokus på å utnytte intern kompetanse
- Tilrettelegge for økt tidsressurs til utviklingsarbeid og kunnskapsutvikling
- Lede læringsprosesser ved hjelp av veiledningsstrategier
- Gi tilbakemeldinger og organisere evalueringer om hvordan tiltak virker i praksis.

Dette krever sin leder. Vi har tidligere i dette kapitlet sett at den formelle kompetansen, ikke bare blant mellomlederne i min undersøkelse men også blant rektorene i Skolelederundersøkelsen, til dels er mangelfull, både hva angår pedagogisk så vel som organisatorisk og personal ledelse. Jeg har også vist at mellomlederne kun i middels grad føler at de har den nødvendige kompetansen til å utøve personal og pedagogisk ledelse. Det vil da være aktuelt å sette søkelys på hvorvidt gjennomføringen av den omfattende møtevirksomheten ved skolene ivaretas på en forsvarlig og profesjonell måte. Legger vi til grunn de funn vi har når det gjelder tidsbruk innenfor de ulike ledelsesdisipliner, kan vi anta at møtene som holdes, i stor grad vil ha karakter av byråkratisk administrativ ledelse, alternativt reproduktiv pedagogisk ledelse. Det innebærer at det innenfor ”ordinær” arbeidstid i liten grad er rom for møter hvor det er produktiv pedagogisk ledelse som får dominere. Dermed kan det se ut som om møtevirksomheten kan virke hemmende fremfor fremmende for utvikling av skolen som en lærende organisasjon.

5.5 Samarbeid

Kunnskapsutviklingen bør konstrueres kollektivt i en lærende organisasjon. Når fokus på læring flyttes fra læring i mennesket til læring i og mellom mennesker, skapes konstruktivistiske læringsprosesser der mennesker samhandler for å frigjøre, utvikle og skape ny kunnskap (Krogh, Ichijo og Nonaka, 2001). Er det da slik at møtevirksomheten blant våre respondenter bidrar til organisasjonslæring?

”Utstrakt bruk av samarbeid er et viktig virkemiddel for at kompetanse og kompetanseutvikling ikke skal privatiseres, men kan deles og videreutvikles i arbeidsfelleskap” (St.melding nr.30:27)

Hva er innholdet i møtene og hva er det aktørene samarbeider om? I forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet er det et krav til hver enkelt skole om å utarbeide blant annet lokale læreplaner. Det skal utarbeides halvårsplaner, fagrapporter og evalueringskriterier i hvert enkelt fag. I tillegg vil de skolene som gjennomfører teamundervisning ha regelmessige møter hvor fremdrift og fordeling av oppgaver bestemmes. Dette økte kravet om planlegging og dokumentasjon ser vi slår ut i form av økt samarbeid innenfor den enkelte skole slik det fremstilles i tabell 21 og 22.

Tabell 21: Forekommer det arbeid på skolenivå for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i samme fag ?

	Læreplaner	Vurderingskriterier	Prøver	Materiell	Metoder
2005 n =	47 %	68 %	76 %	76 %	79 %
2008 n =	61 %	71 %	74 %	79 %	83 %

Prosentvis andel av rektorer (2005) /og mellomledere (2008) som svarte ubetinget ja på spørsmålet.

Vi ser av tabell 21 at andelen som svarer et ubetinget ja på spørsmålet om samarbeid om læreplaner, har økt fra 47 % i 2005 til 61 % i 2008. Fra skoleåret 2008 – 2009 forventes andelen som svarer ubetinget ja å være enda høyere, da det er kommet krav fra Utdanningsdirektoratet om at det skal utarbeides lokale læreplaner i alle fag. Dette kan sees på som et forsøk på å gi den enkelte skole, og dermed mellomledere og lærere, en viss grad av autonomi når det gjelder pensum og metoder. Imidlertid vil dette kunne fremstå som kollektiv autonomi og i liten grad individuell autonomi slik det er tenkt hos Nonaka og Senge. Autonomien som gis fra høyere hold til den enkelte skole benyttes til å utarbeide felles interne planer som medlemmene lojalt forplikter seg til å følge. De planer og strategier som legges vil likevel i stor grad være bundet av at de fleste viktige eksamenene utarbeides sentralt. De fleste vil av den grunn

jobbe etter ”mål – middel metoden.” Risikoen for å mislykkes vil øke om en avviker i særlig grad fra sentralt utarbeidede retningslinjer og læreplaner.

Vi ser at det er en stor andel i undersøkelsen som svarer et ubetinget ja på om det forekommer ulike former for samarbeid blant lærere som underviser i samme fag. Det kan dermed virke som om påtvunget samarbeid er løsningen i en organisasjon som blir mer og mer topptung, og som preges av at mye av ledelsestiden til de involverte aktørene går med til administrasjon. Er det et tegn på at skolen er lærende når 83 % samarbeider om undervisningsmetoder og 74 % om utarbeidelse av prøver? Det kan det godt være. På skoler hvor man i stor grad benytter teamlæring, er samarbeid høyst nødvendig for at man skal kunne utnytte den enkelte lærers spisskompetanse på en slik måte at teammedlemmene er i stand til å utfylle hverandre. De fleste videregående skoler er imidlertid fremdeles organisert slik at det er en lærer som har ansvaret for en gruppe. Den ensidige positive svartendensen når det gjelder ulike former for samarbeid mellom lærere som underviser i samme fag ,vil , slik jeg ser det, til en viss grad gå på bekostning av den individuelle autonomi.

Vi ser at samarbeid i form av møtevirksomhet i utgangspunktet kan ses på som positivt både sett ut fra Senges fem disipliner og ut fra de grunnleggende betingelser og prosessstegene for kunnskapsutvikling i en organisasjon som vi finner hos Nonaka. Imidlertid vil resultatene fra tabell 21 også kunne drøftes i forhold til Nonakas grunnleggende betingelse om autonomi. Nonaka viser til at enkeltpersoner må ha frihet til å handle på eget ansvar og velge fornuftige handlingsalternativer uavhengig av autoritært lederskap, bindende, prosedyrer og strukturer. Høy grad av samarbeid vil i så måte kunne indikere at enkeltaktørene har lite individuelt handlingsrom.

Mellomlederne er bundet av overordnede mål og møtene vil, om de sorterer under pedagogisk ledelse, ha et sterkt innhold av reproduktiv pedagogisk ledelse. Slik skal det gjøres. Vi ser at lærerne og delvis mellomlederne får beskjed om hva de skal være profesjonelle overfor, og hvordan, hvor og med hvem de skal samarbeide. Kulturen som utvikles er en ”fått” kultur og vil oppleves som fremmed av organisasjonens

medlemmer. Kanskje vil for høy grad av samarbeid, og dermed samkjøring av faglige opplegg, kunne virke hemmende for Nonakas betingelse om variasjon. For stor grad av samordning av undervisningsmetoder, prøver og planer blant lærerne i det enkelte fag kan fort gjøre aktørene til brikker som passivt gjennomfører de tiltak man er enige om i plenum. Vi får en situasjon som likner på det Hargreaves betegner som ”påtvunget kollegialitet” (Hargreaves, 2004:204). Hargreaves (2004, 204-205) viser til følgende trekk ved en organisasjon som er preget av påtvunget kollegialitet:

- Administrativ regulering som pålegger lærerne samarbeid og møter
- Obligatorisk deltakelse i form av pålegg om kollegaveiledning, teamundervisning og planleggingssamarbeid
- Implementeringsorientering. Aktørene pålegges å arbeide sammen for å gjennomføre andres direktiver
- Binding til fast tid og sted.
- Forutsigbarhet

Dette er trekk vi kjenner igjen fra skolehverdagen og som også er synliggjort gjennom svarmønstrene i min undersøkelse.

Fravær av individualitet vil sannsynligvis redusere det ”sunne ” konfliktnivået i organisasjonen og virke hemmende for skolens utvikling som lærende organisasjon. Vi kan få en situasjon hvor medlemmene i organisasjonen ikke deltar i utarbeidelsen av organisasjonens visjon. De inntar en ”de” - holdning istedenfor en ”vi”- holdning til de beslutningene som tas. Grunnlaget for den systemiske tenkingen kan dermed svekkes.

Tabell 22: Forekommer det arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i ulike fag?

	Læreplaner	Vurderingskriterier	Prøver	Materiell	Metoder
2005 n =	38 %	28 %	45 %	42 %	32 %
2008 n =	32 %	16 %	25 %	31 %	20 %

Prosentvis andel av rektorer (2005) / og mellomledere (2008) som svarte ubetinget ja på spørsmålet.

I tabell ser vi at rektorene i 2005 forteller om mer samarbeid mellom lærere som samarbeider i ulike fag enn det mellomlederne indikerer i 2008.

Resultatene i tabell 21 og 22 kan indikere at det i stor grad utveksles eksplisitt kunnskap i møtene og at det i liten grad legges til rette for å frigjøre den tause kunnskapen som organisasjonen besitter. Et viktig tiltak for å fremme frigjøringen av taus kunnskap vil derfor være at det på den enkelte skole blir innarbeidet en kultur for kollegabasert veiledning.

5.6 Kollegabasert veiledning

Tabell 23: På vår skole legger vi til rette for kollegabasert veiledning

	Helt/delvis enig	Verken eller	Helt/delvis uenig
2005 n = 90	56 %	26 %	17 %
2008 n = 84	43 %	21 %	36 %

Vi ser av tabell 19 at det er langt flere rektorer i 2005 enn mellomledere i 2008 som indikerer at det legges til rette for kollegabasert veiledning ved deres skole. Dette kan skyldes eierforholdet til skolen som antas å være sterkere hos rektor enn hos en mellomleder. I kategorien helt/delvis enig for mellomlederne 2008 er det kun 8,3 % av totalt 43 % som sier seg helt enig i utsagnet om at skolen legger til rette for kollegabasert undervisning. I rapporten "Etter - og videreutdanning i

grunnopplæringen i 2003” (Hagen et.al 2003:89) svarte kun 30 % av lærerne at de har deltatt på kollegabasert veiledning. I Kompetanseberetningen for Norge 2005, vises det til at færre enn 20 % av landets skoler har organisert en praksis hvor kolleger gir tilbakemelding på hverandres arbeid (UFD, 2005:39). Jeg velger å se på to faktorer til som kan gi indikasjoner på i hvilken grad det er tilrettelagt for kollegabasert veiledning.

Tabell 24: Observasjon og veiledning av lærere, antall ganger siste 12 mnd, n=84

	Ingen	1-4	5-10	11-19	20+
Observert undervisning	38	29	10	4	3
Veiledning knyttet til praksis	14	45	13	8	4
Veiledning knyttet til elev saker	14	21	24	12	13

Tabellen viser at mellomlederne i liten grad observerer undervisningen til sine medarbeidere. I den grad det forekommer observasjon er det knyttet opp mot ny - ansettelser og problemsituasjoner. Det er sjelden observasjonen tar utgangspunkt i en bevisst strategi for å frigjøre taus kunnskap. Antall observasjoner kan også ses i lys av mellomlederens tidsklemme. Det er vanskelig å finne plass til observasjon av kolleger i en ellers stram timeplan.

Dette indikerer at kollegabasert veiledning ikke har fått det gjennomslaget som man hadde håpet på. Siden kunnskapsutviklingen blant kjernepersonalet bygger på læringsprosesser mellom taus kunnskap og eksplisitt kunnskap, vil faktorer som omsorg, tillit og trygghet i organisasjonens kultur være viktige suksesskriterier.

Tabell 25: Frekvensfordeling av faktorene tillit, klima, retning for utvikling og kultur for prøving og feiling

	1	2	3	4	5	n
Skolen er preget av tillitsrelasjoner	1	7	26	32	26	85
Skolen har et faglig godt samarbeidsklima	1	3	17	40	22	83
Vi er enig om retningen for utv.arbeidet		6	39	28	10	83
Vi har en skolekultur som gir rom for....	1	16		35	30	85

1 = stemmer i lav grad, 5 = stemmer i høy grad

Vi ser av tabellen at hele 41,5 % svarer at de i lav til middels grad mener at deres skole er preget av tillitsrelasjoner. Tilsvarende er 25 % mindre fornøyd med det faglige samarbeidsklimaet. 54,2 % mener at skolen i lav til midels grad er enige om utviklingsarbeidet. Manglende enighet om retning for utviklingsarbeidet samt at hele 41,5 % svarer at tillitsforholdene ved skolen ikke er helt gode, kan gi en forklaring på at det i liten grad er tilrettelagt for kollegabasert veiledning. Om en legger til grunn at relasjonen mellom leder og medarbeider står sentralt i utøvelse av produktiv pedagogisk ledelse, er det grunn til, i følge resultatene i tabell 21, å anta at en her står overfor noen betydelige utfordringer når det gjelder utvikling av skolen som lærende organisasjon.

5.7 Medarbeidersamtaler

Den konstruktive dialogen er et viktig redskap blant annet for å kunne bringe på det rene medarbeideres tanker om egen arbeidssituasjon hva angår deres mål, forventninger, motivasjon og trivsel. Kartlegging av disse sentrale faktorer gjøres enkelt ved bruk av medarbeidersamtaler. Medarbeidersamtaler fremstår som den personlige arenaen organisasjonens medlemmer har til rådighet for å kommunisere viktige tanker om sin egen rolle i organisasjonen. Det er gjerne på denne arenaen det enkelte organisasjonsmedlem har muligheter for å uttrykke sine visjoner og mål under trygge omgivelser. Medarbeidersamtaler kombinert med andre former for møter med

ulike aktører innenfor organisasjonen spiller i tillegg en viktig rolle for mellomledernes utvikling som organisasjonens redundans. Det er gjennom formelle og uformelle møter mellomlederne får tilgang til viktig informasjon. Det kan være informasjon som de skal formidle oppover i organisasjonen, når den kommer nedenfra, og nedover i organisasjonen, når den kommer ovenfra. Ledelsen formulerer de overordnede visjoner, setter mål og utarbeider strategier for hvordan målene skal nås. I den andre enden befinner lærerne seg med sin operative kunnskap som skal benyttes på dagen i dag basert på gårldagens kunnskap. Mellomlederne vil i enkelte tilfeller spille rollen som endringsagent for den interne revolusjonen i organisasjonen. (Nonaka, 1994:32)

Tabell 26: Medarbeidersamtale hyppighet med nærmeste overordnede(n=85)

En til to ganger i året	Annet hvert år	Hvert 3.år	En samtale siste 5 år	Aldri
51 (60%)	13 (15,3%)	5 (5,9 %)	6 (7,1%)	10 (11,8%)

Medarbeidersamtaler vil være et sentralt virkemiddel i arbeidet med å bygge en konstruktiv kultur i organisasjonen hvor tillit og omsorg både innbyrdes mellom kollegaer og mellom medarbeidere og ledere står i fokus. Tabell 22 viser at hele 40 % av mellomlederne svarer at de har medarbeidersamtaler med sin nærmeste overordnede sjeldnere enn en gang per år. I arbeidslivet generelt vil det være normalt at alle medarbeidere i en organisasjon har minst en medarbeidersamtale per år med sin overordnede. Fravær av medarbeidersamtale kan føre til at den konstruktive dialogen, hvor blant annet faktorer som visjon, mentale modeller, personlig mestring og intensjoner blir kommunisert, blir svekket. Grunnlaget for mellomlederens rolle som organisasjonens redundans vil da kunne svekkes. Dialog kan skape verdifull innsikt i forhold man ellers ikke ville fått innblikk i. Innsikt øker mulighetene for å skape gjensidig tillit. Tillit er sammen med ansvar et kjerneelement i

kunnskapsorganisasjonens produksjonsmåte og vil kunne bidra til å øke organisasjonens fleksibilitet. (Hustad1998:63).

Tabell 27: Medarbeidersamtalehyppighet med medarbeidere som man har personalansvar for (n=85)

1 – 2 ganger	Annet hvert	Hvert 3.år	En samtale	Aldri	Ikke
59 (69%)	4 (5%)	0	0	5 (6%)	17 (20%)

Tabell 27 viser at andelen av mellomledere som gjennomfører medarbeidersamtaler 1-2 ganger i året med de medarbeidere de har personalansvar for, er høyere enn andelen som har medarbeidersamtaler med sin nærmeste overordnede. Vi ser at 20% sier at det ikke er relevant for dem å ha medarbeidersamtaler med lærerne. Dette kan skyldes at personalansvar ikke inngår i deres instruks, og at det derfor ivaretas av andre aktører innenfor organisasjonen.

Tabell 28: Andel av ledere som svarer et ubetinget ja på variablene som omhandler skolens personalressurser

	2005 n= 97	2008 n= 85
Rutiner for å følge opp ny tilsatte lærere	97 %	85 %
Rutiner for å følge opp lærere som ikke fungerer	89 %	66 %
Rutiner for å følge opp ressurskrevende elever	95 %	89 %
Rutiner for medarbeidersamtaler	82 %	88 %
Bruker du evalueringsverktøy i oppfølgingssamtaler med lærerne	29 %	26 %

Av tabell 28 går det frem at hele 88 % av mellomlederne som gjennomfører medarbeidersamtaler, har rutiner for gjennomføringen. Samtidig er det kun 26 % som bruker evalueringsverktøy i oppfølgingssamtaler med lærerne. Vi ser tegn til at det er utviklet rutiner knyttet til gjennomføringen, men at mangel på evalueringsverktøy kan svekke gjennomføringens profesjonalitet. Det er viktig at det eksisterer verktøy for

evaluering av samtalene slik at man senere kan profesjonalisere den videre dialogen. Profesjonalisering av medarbeidersamtaler rettet mot nærmeste overordnede og mot lærere vil kunne danne grunnlag for profesjonell informasjonsbehandling hos den enkelte mellomleder og dermed styrke mellomlederen i rollen som organisasjonens redundans. Det er gjennom dialogen, i et begrenset rom, at individuelle oppfatninger først blir del av en sosial prosess, for senere å være med på å danne grunnlag for begrepsutvikling og utvikling av et akseptert meningsinnhold (Hustad, 1998:63).

5.8 Handlingsrom

Kunnskapsorganisasjoner karakteriseres ved at de arbeider med kvalifisert og kompleks problemløsning. Medarbeiderne har høy kompetanse og forutsetter at man gis betydelig autonomi. Arbeidsoppgaver med stor grad av autonomi sammen med transformasjonsledelse i en teambasert kontekst vil trolig skape økt grad av tillit til ledelsen, organisatorisk forpliktelse, oppfattelse av rettferdighet, og alt dette vil føre til utvikling av en fleksibel orientering blant de ansatte (Turner et al., 2005).

Kunnskap og kompetanseutvikling står sentralt i deres forståelse av profesjonell identitet. Medarbeiderne og kulturen representerer erfaringsbasert kunnskap som står sentralt både for tjenesteutførelse og for læring og kompetanseutvikling (Lillejord, 2003).

Tabell 29: Skolens handlingsrom for beslutninger(n=85). Andel i %

	1	2	3	4	Ikke relevant
Organisering av undervisning	23,5	29,4	43,5	2,4	1,2
Personalledelse/personalhåndtering	17,6	41,2	32,9	3,5	4,7
Bruk og tildeling av ressurser	8,2	38,8	42,4	9,4	1,2
Pedagogisk ledelse/utviklingsarbeid	12,9	50,6	32,9	2,4	1,2

1 = fullstendig autonomi, 2 = autonomi etter å ha konsultert nærmeste overordnede, 3 = autonomi innenfor en ramme satt av høyere nivå, 4 = liten eller ingen autonomi

Berntzen (2003) synes i sin analyse av kunnskapsledelse ved videregående skoler i Buskerud at det finnes stor grad av autonomi, omsorg og tillit. Jeg har vanskelig for å se at mellomlederne i min undersøkelse har stor grad av autonomi basert på de svar vi finner i tabell 29. Det kan virke som skolens noe rigide organisering begrenser autonomien til organisasjonens medlemmer. Vi ser at selv når det gjelder organisering av undervisning, så er det begrenset med handlefrihet. Dette kan ses i lys av resultatene i tabell 22 som indikerer høy grad av samarbeid når det gjelder organiseringen av de ulike fag med hensyn til metodevalg, læremidler, prøver og evaluering. Graden av samarbeid ser ut til å redusere handlingsrommet til den enkelte deltaker og legger dermed begrensninger for autonomien. Vi ser her indikasjoner på at samarbeid som i utgangspunktet er planlagt for å øke organisasjonslæringen, isteden blir en begrensning i forhold til den grunnleggende betingelsen autonomi slik vi finner den hos Nonaka. Med utgangspunkt i Astley og Van de Ven (1981) hoveddimensjoner indikerer dette at vi ser skolen som en organisasjon som befinner seg i et deterministisk perspektiv på makronivå. Utviklingen av skolen som organisasjon er i hovedsak tilpasset omgivelsene, og det gis i liten grad individuelt rom for handling og bevisst intern ledelse. Likeledes ser vi at de individuelle handlingene i stor grad er bestemt av den organisasjonsmessige konteksten. Handlingsrommet til organisasjonens medlemmer ser ut til å være begrenset. Vi ser dermed en tendens til at organisasjonsmedlemmene opererer som brikker snarere enn som aktører i systemet.

5.9 Kilder til læring

Tabell 30: Kompetanseutvikling ved skolen (n=85). Andel i %

	1	2	3	4	5	Ikke besvart
Personalet har gode muligheter til	3,5	12,9	25,9	24,7	30,6	2,4
Etterutdanningen er relevant ut fra			16,5	41,2	38,8	3,5

1 = stemmer i lav grad, 5 = stemmer i høy grad

Utviklingen mot et mer kunnskapsdrevet samfunn medfører at det blir stilt økte krav til skolen som lærende organisasjon. Søkelys må rettes mot personalets læring. Riktig og tilstrekkelig kompetanse er en av forutsetningene for skoleutvikling. Det er viktig at lærere og skoleledere har den kompetansen som er nødvendig for å kunne møte kunnskapssamfunnet og en mer mangfoldig gruppe elever og foresatte.

(St.meld.nr.30:2003 -2004:24).

”Det er behov for å øke kompetansen til skoleledere på alle nivåer i utdanningssystemet. Videre er det viktig å legge til rette gode utdanningsmuligheter for dem som allerede er ledere, og for dem som ønsker en yrkeskarriere i en slik retning” (ibid:100)

Vi har tidligere med utgangspunkt i tabell 5 belyst den manglende formelle kompetansen vi finner hos ledere og mellomledere i den videregående skole. Tabell 30 viser at kun 30,4 % av mellomlederne i undersøkelsen mener at personalet i stor grad har muligheter for etterutdanning. 41,3 % mener at personalet ved skolen i liten til middels grad har muligheter til etterutdanning. Dette kan neppe sies å være i tråd med intensjonene i Stortingsmelding nr.30. Sannsynligvis befinner vi oss her ved ett av de problematiske forholdene når det gjelder grunnlaget for kunnskapsutviklingen ved skolen som lærende organisasjon. Undersøkelsen gir ikke noe svar på hvorfor mulighetene til etterutdanning ikke er gode ved enkelte skoler. Imidlertid kan dette muligens settes i sammenheng med faktorer som tidligere er behandlet i oppgaven: Økt administrativ belastning hos mellomlederne, gjennomsnittlig arbeidstid på 45 timer per uke, og liten grad av autonomi kombinert med at skolens infrastruktur

begrenser mellomledernes muligheter til etterutdanning. Med skolens infrastruktur siktes det i denne forbindelse til mekanismene som inntreffer om en eller flere av organisasjonens aktører benytter sin arbeidstid til å etterutdanne seg. Fravær av aktører i skoletiden medfører økte utgifter til vikarer for skoler som har en tradisjonell organisering. Elevenes tilbud vil svekkes uansett hvordan skolen er organisert. Den enkelte lærer/mellomleder vil vegre seg for å benytte arbeidstiden til etterutdanning da arbeidsbelastningen knyttet til undervisning enten vil overføres til andre av organisasjonens medlemmer eller kun tidsforskyves for egen del. Noe fravær fra undervisning knyttet til etterutdanning er allerede påregnet. I forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet vil mange måtte gå på fagspesifikke kurs for å oppdateres på læreplaner, bøker og tilrettelegging av nye eksamensformer. De fleste skoler har i dag ikke midler til å kunne tilby sine medarbeidere et tilfredsstillende kompetanseutviklingsprogram innenfor normal arbeidstid. Alternativet vil da være å gjennomføre etterutdanning utenom arbeidstid. For mellomlederne vil det bety deltakelse på et helt eller deler av et masterprogram i utdanningsledelse. Disse er gjerne organisert slik at de primært må tas i deltakernes fritid. For mine respondenter betyr det i forlengelsen av en arbeidsuke som allerede strekker seg over 45 timer.

Tabell 31: På skolen bruker vi ofte kritisk refleksjon for å evaluere ideer og problemer(n=85)

	1	2	3	4	5
På skolen bruker vi...	5	10	38	21	11

1 = stemmer i lav grad, 5 = stemmer i høy grad

Vi ser av tabellen at det i liten grad er tilrettelagt for kritisk refleksjon for å evaluere ideer og problemer. Begrepet kritisk refleksjon kan i seg selv være en begrensning for en fornuftig gjennomgang av organisasjonens aktiviteter. Om en aktør i organisasjonen stiller seg kritisk, kan det tolkes negativt i systemet og dermed pasifisere aktøren. Kritisk refleksjon innenfor en organisasjon betinger at aktørene føler tillit til systemet. Vi har tidligere vist at skolen ikke i utpreget grad kan sies å

være preget av tillitsrelasjoner (tabell 20). Kritisk refleksjon krever i tillegg at ledelseskulturen ved skolen er preget av produktiv pedagogisk ledelse, noe jeg også har funnet vanskelig å finne belegg for gjennom resultatene i undersøkelsen. Generelt må en kunne si at det er lite som tilsier at det skulle være kultur for kritisk refleksjon i et system som i stor grad er preget av administrativ ledelse og gjerne byråkratisk administrativ ledelse. Handlingsrommet, og dermed autonomien, oppleves som begrenset eller, i beste fall, som en kollektiv autonomi. Det viser seg imidlertid at den enkelte mellomleder i stor grad ser på personlig refleksjon over egen praksis som en viktig kilde til læring.

Tabell 32: Personlig refleksjon over egen praksis som kilde til læring (n=84)

	1	2	3	4	5
Personlig refleksjon over egen	0	2	6	26	50

1 = ikke viktig, 5 = svært viktig

Vi ser at den enkelte mellomledere i stor grad ser på personlig refleksjon over egen praksis som en sentral kilde for læring. Det ser ut til at mellomlederne i stor grad praktiserer Dales K3 nivå, men at det skjer på individuell basis og ikke i egnet arena på skolenivå. Dette kan indikere at det i liten grad er lagt til rette for kritisk refleksjon i den enkelte organisasjon. Hvis det viser seg at mellomlederne praktiserer refleksjon over egen praksis og at resultatene av denne refleksjon forblir hos den enkelte aktør, står vi overfor en situasjon hvor det akkumuleres mengder av taus kunnskap som sjelden eller aldri gjøres eksplisitt. Skolens organisering fremstår da som en sentral variabel når manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen nevnes som en faktor som kan hemme skolens læringskultur (St.meld.nr.30, 2003 – 2004:27).

Tabell 33: Kilder til læring n=84. Andel i %

	1	2	3	4	5	Gj.snitt
Leser faglitteratur..	2,6	6,0	25,0	42,9	23,8	3,80
Systematisk vurdering egen skole	1,2	2,4	19,0	41,7	35,7	4,08
Kolleger		1,2	8,3	42,7	47,6	4,37
Andre	10,7	33,3	25,0	22,6	8,3	2,84
Ekstern veiledning	20,2	14,3	34,5	23,8	7,1	2,83
Erfaring fra egen skole	2,4	2,4	13,1	44,0	38,1	4,13
Deltar som student	37,0	7,4	14,8	23,5	17,3	2,76
Deltakelse på konferanser	2,4	10,8	36,1	38,6	12,0	3,47
Etterutdanning		10,7	23,8	41,7	23,8	3,78
Refleksjon over egen praksis		2,4	7,1	31,0	59,5	4,47
Andre medier	3,6	21,4	41,7	19,0	14,3	3,19

1 = ikke viktig, 5 = svært viktig

Det er interessant å se at de fire faktorene som danner begrepet ”erfaringslæring”, det vil si systematisk vurdering av egen skoles praksis, kolleger, erfaring fra egen skole og personlig refleksjon over egen praksis, er de kildene til læring som mellomlederne vurderer som de viktigste for egen læring og utvikling. Eksterne kilder vurderes i liten grad som viktig for egen læring og utvikling. Dette indikerer at det i skolen forekommer mange uformelle dialoger kolleger imellom hvor det utveksles viktig informasjon. De uformelle møtene ser ut til å spille en viktig rolle i kunnskapsutviklingen til den enkelte aktør. Imidlertid vil disse uformelle møtene ofte bære preg av at de er lukkede møter i den forstand at det er et begrenset antall aktører som deltar. Utvelgelsen av deltakere er ofte basert på hvem man trives med og har tillit til i systemet. Den eksternalisering av kunnskap som måtte forekomme i et slikt uformelt møte, blir da begrenset til en ”lukket” krets og selv om den enkelte deltaker utvikler sin kunnskap i disse møtene betyr det ikke at organisasjonslæringen utvikles. Vi har tidligere vist at det synes som om den formelle kunnskapen innenfor sentrale disipliner som pedagogikk, organisasjon og ledelse er noe svak blant aktørene i skolen. Det kan derfor være relevant å stille spørsmål om i hvilken grad de uformelle

dialogene har det nødvendige profesjonelle nivået og i hvilken grad de medfører at kvaliteten på refleksjonsnivået bedres. Dette må ses i sammenheng med Dales krav om at aktørene i dialogen har et felles begrepsapparat som utgangspunkt. *”Gjennom å reflektere i begreper, er det mulig å oppnå en kritisk distanse til sine egne vurderinger og handlinger”* (Dale, 2006). Profesjonaliseringen av begrepsapparatet vil også kunne styrke refleksjonen over egen praksis (K3). Vil begrepsapparatet profesjonaliseres hvis aktørene ikke får eksterne påvirkninger gjennom kurs og etterutdanning? Tabell 33 viser at mellomlederne i undersøkelsen i liten grad anser eksterne kilder som viktig for egen læring og utvikling. Dette står i sterk kontrast til intensjonene i Kunnskapsløftet. Stortingsmelding nr.30 (2003 – 2004) viser til at en sentral forutsetning for å lykkes med kompetanseutvikling i skolen er at alle tar ansvar for å føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Dette innebærer blant annet samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler.

5.10 Oppsummering

Resultatene fra undersøkelsen indikerer at skolen som organisasjon bærer preg av at den er en del av en større organisasjon hvor visjoner, mål og strategier i stor grad utarbeides på et overordnet nivå. Offentlige moderniseringsprogrammer i form av ”New Public Management” har i de senere år nådd skolen. Effektivisering, kunder og kvalitetsutvikling har vært nøkkelbegreper. Det har vært lagt vekt på ledelsens betydning for styring og omstilling samtidig som en har ønsket sterkere sentralisering og ”empowerment”. Mål og resultatstyring står sentralt og ledernes ansvar er å forvalte, styre og endre virksomheten slik at den øker sin effektivitet. (Dimmen, 2005:21). Mens NMP i hovedsak representerer et ovenfra - og – ned perspektiv ligger det i tanken om lærende organisasjoner en forståelse av ledelse som skal løfte organisasjonen opp på et mer refleksivt nivå. Ledelsen skal ikke drive fram

utviklingen, men gjennomføre de tiltak som er nødvendig for at skolen skal utvikle seg og forbedre sin praksis. Denne divergensen som oppstår ser vi tendenser til i resultatene fra min undersøkelse. Departementet legger politiske føringer for utdanningsdirektoratet som videre gir sine direktiver til skoleeiere. Den enkelte skole får begrenset autonomi i sitt arbeid med å utarbeide visjoner, mål og planer.

Møtevirksomheten ved skolene går med til å utarbeide samarbeidsplaner som skal tilfredsstille de krav som er utarbeidet sentralt og som det enkelte medlem i stor grad forplikter seg til å følge opp. Mellomledernes ledelsesressurs går i hovedsak med til administrativt rutinearbeid. Mellomlederne har liten eller ingen formell utdanning i organisasjon og ledelse. Vi har også vist at de har relativt begrenset formell utdanning i pedagogikk. Fravær av slik kompetanse er en kritisk faktor i forhold til å utvikle det begrepsapparatet som kan fungere som utgangspunkt for tenking, samtale og handling. Utvikling av begrepsapparatet er også avgjørende når analytisk kompetanse skal utvikles. Mangel på formell kompetanse kan svekke dialogene og diskusjonene, og dermed grunnlaget for læring i organisasjonen. Det viser seg også at fravær av formell kompetanse svekker disiplinen ”personlig mestring” slik den fremstår hos Senge og ”nødvendig variasjon” som er en av de grunnleggende betingelser for kunnskapsutviklende prosesser som vi finner beskrevet hos Nonaka.

Skolene fremstår som deterministiske både på makro - og mikronivå. I den grad deltakerne opplever autonomi, kan det sies å være kollektiv autonomi. Samarbeid fremstår som påtvunget kollegialitet. Organisasjonslæringen fremstår som instrumentell og reproduktiv. Det er for få arenaer for frigjøring av taus kunnskap. Dialogene fremstår som asymmetriske, og refleksjon over praksis er lokalisert på individnivå og i liten grad på organisasjonsnivå.

Visjonene utarbeides sentralt og det oppstår en ”de” fremfor en ”vi” tankegang blant organisasjonens medlemmer.

Mellomledernes rolle som organisasjonens redundans svekkes som følge av de ovennevnte faktorer. Mellomlederne og andre medlemmer i organisasjonen blir redusert til brikker. Aktørrollen (Nygaard, 1993) som står sentralt i en effektiv lærende organisasjon er fraværende. Læringen i organisasjonen fremstår primært som enkeltkretslæring som vi kan koble opp mot mental Modell 1 (Argyris & Schön, 1992).

Resultatene fra min undersøkelse indikerer at skolen i sitt ledelsessyn er NPM dominert, hvor styring og kontroll er kjernefaktorer. Skal en lykkes i å utvikle skolen til en lærende organisasjon bør instrumentelle virkemidler vike for kommunikative ferdigheter, strategiske ferdigheter og evne til å utvikle menneskelige ressurser.

Det er nødvendig at politiske myndigheter og skoleeiere reduserer de byråkratiske og administrative gjøremål de har overøst aktørene i den videregående skole med. Aktørene i den videregående skolen bør primært utvikle sine ferdigheter innen skolens kjerneområder, som fremdeles bør være pedagogikk og personalledelse på ulike nivåer. Resultatene i undersøkelsen indikerer imidlertid at det er byråkratiske og administrative ferdigheter som utvikles. Årsakene til dette kan være mange. Manglende kompetanse i organisasjonen, tidsklemme og opplevelsen av påtvunget kollegialitet kan være noen. I det følgende kapittel vil jeg komme med noen praktiske implikasjoner av de funn vi omtalt i drøftingsdelen.

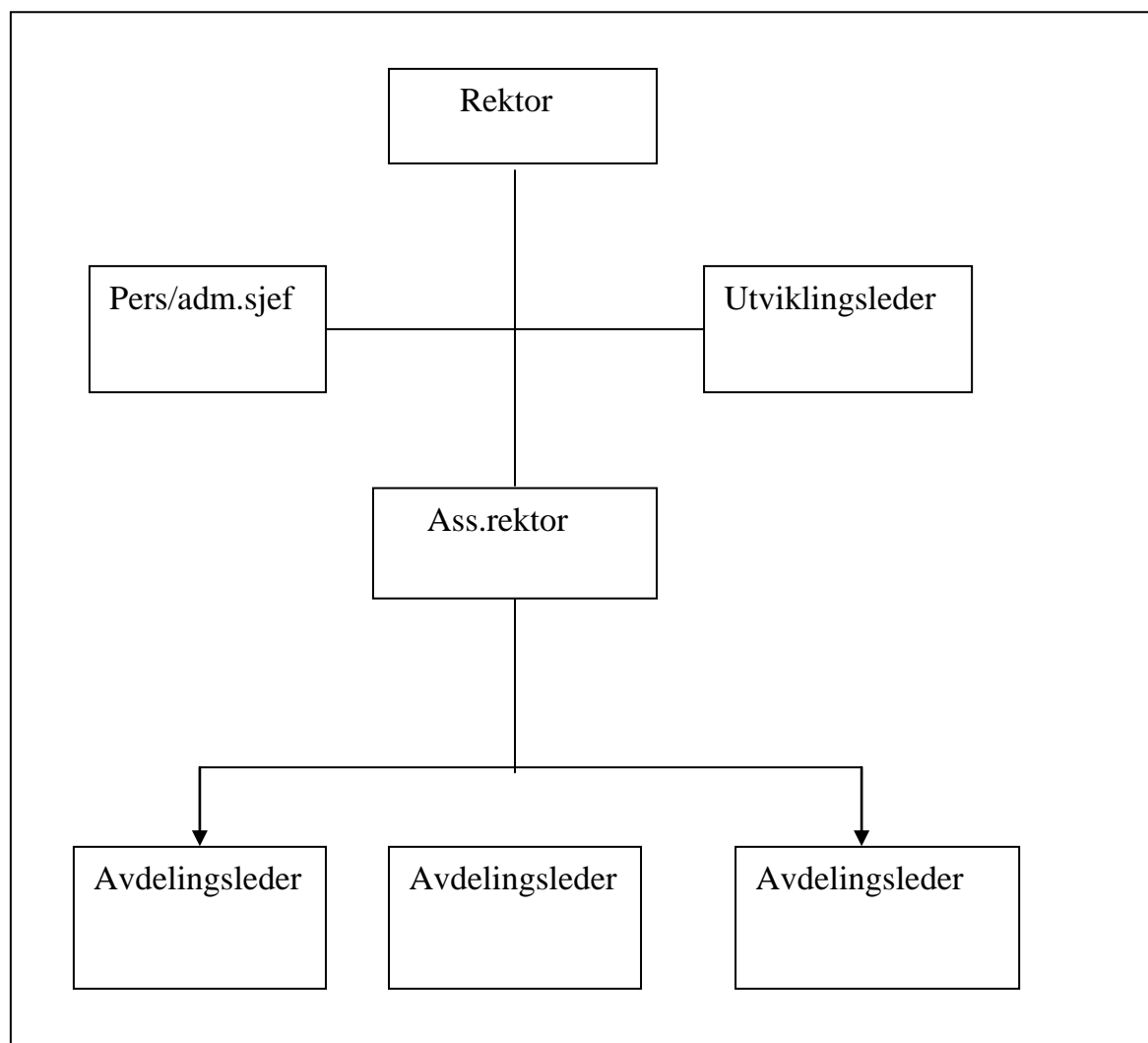
6. Implikasjoner

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere noen praktiske implikasjoner av funnene i undersøkelsen. Deretter vil jeg komme med noen betraktninger om i hvilken grad funnene i min undersøkelse kan benyttes i senere i oppgaver. Til slutt vil jeg komme med noen sammenfattende betraktninger om undersøkelsen og arbeidet med oppgaven.

6.1 Praktiske implikasjoner

6.1.1 Organisering

Som en konsekvens av mellomledernes manglende formelle kompetansenivå innen kjerneområdene organisasjon, ledelse og pedagogikk, og det faktum at majoriteten av mellomlederne i undersøkelsen utøver alle de tre nevnte lederdisipliner, kan det være et mulig grep å organisere skolen på en annen måte. Mellomledere kan, i løpet av arbeidsdagen, inneha roller som mellomleder, lærer, medlem av gruppen og deltaker i ledergrupper. De ønsker, ifølge mine resultater, i liten grad å ha personalansvar, de ønsker mindre administrasjon og mer tid til pedagogisk ledelse. Samtidig føler de at de er mer kompetente til å utøve personalledelse enn å veilede i tilpasset opplæring. I denne sammenheng mener jeg at det kan stilles spørsmålstegn ved profesjonaliteten i utøvelse av pedagogisk ledelse. For å kvalitetssikre både pedagogisk ledelse og personalledelse burde den enkelte organisasjon ha spesial kompetanse innen disse områdene. Dette kan løses ved at man fjerner seg fra den klassiske matriseorganisasjonen i den videregående skolen og beveger seg i retning av en linje/stab organisering. Det vil være naturlig at det opprettes en stabsfunksjon med personer som innehar den nødvendig kompetanse innenfor disse kjerneområdene. Et mulig forslag til et organisasjonskart vil være:



Figur 13: Forslag til organisering av ledelsesfunksjonene i den videregående skole

Vi ser av organisasjonskartet at vi har innført to stabsfunksjoner. En person med formell kompetanse innen pedagogikk vil kunne fungere som støtte for mellomlederne samtidig som vedkommende har et overordnet ansvar for det pedagogiske utviklingsarbeidet ved skolen. Ansvaret for HMS - arbeidet overføres til

en egen personal/administrasjonssjef som også vil ha det overordnede personalansvaret for organisasjonens medlemmer. Dette vil kunne være med på å kvalitetssikre to av de viktigste funksjonene hva ledelse angår.

Avdelingsledere/teamledere vil dermed få mindre administrasjon og personalansvar. Deres lederressurs vil i større grad kunne gå med til operasjonell pedagogisk ledelse. Frigjort tid og færre administrative oppgaver vil gi den enkelte mellomleder frihet til å benytte sin lederressurs til ønskede formål, og dette vil dermed kunne gi dem økt følelse av individuell autonomi.

6.1.2 Etterutdanning

Det står for meg som et paradoks at mellomledere i den videregående skole i min undersøkelse svarer at de har mer kompetanse innen personalledelse (2,31) enn kompetanse i veiledning av medarbeidere i tilpasset opplæring (2,05). Dette indikerer at respondentene mener at deres relasjonelle erfaringer knyttet til personalledelse er av høyere kvalitet enn deres formelle kompetanse i pedagogikk.

I forbindelse med manglende formell kompetanse vil det være naturlig at mellomlederne får tilbud om relevant etterutdanning. I forbindelse med kunnskapsløftet er det bevilget ca. 3 milliarder kroner i etterutdanning til lærere og skoleledere (Stortingsmelding nr.31, 2007-2008). Stortingsmeldingen betoner også betydningen av rektorer og den øvrige skoleledelsen viktighet for elevenes utbytte av opplæringen og at det i den forbindelse er behov for rektorer som er gode pedagogiske og organisatoriske ledere (Ibid:10). På grunn av skoleledelsens betydning for kvaliteten i opplæringen vil Kunnskapsdepartementet iverksette skolelederutdanning for alle ny tilsatte rektorer og de rektorer som mangler slik utdannelse.

Departementet legger opp til at utdanningen ska ha et omfang på 30 studiepoeng, og at den skal gjennomføres innenfor en periode på maksimalt 2 år. Det er en forutsetning at det legges mest vekt på den faglige og pedagogiske ledelsen (Ibid:66).

Hvis vi ser på rollen til mellomlederne som organisasjonens redundans og katalysator for de fleste utviklingsprosjekter på skolenivå, bør også de inkluderes i dette tilbudet. Det vil øke skolens generelle kompetansenivå innen sentrale områder som er knyttet til Kunnskapsløftet, og til skolens utvikling som lærende organisasjon.

I Stortingsproposisjon (2007 – 2008) for Kunnskapsdepartementet går departementet inn for å sette i gang et nytt program for utdanningsforskning hvor ledelse, styring og organisering av utdannings – og forskningsinstitusjoner står som et av tre tematiske prioriteringer som skal vektlegges i programmet. Dette vil kunne bidra til å rette fokus mot de felt som står svakest hos utdanningsledere og være med på å legge føringer for hvilke områder som bør inngå både i utdanning og etterutdanning for ledere innenfor skoleverket.

Utdanningsinstitusjoner har allerede utarbeidet tilbud i form av erfaringsbaserte masterstudium i utdanningsledelse. Noen kommuner og fylkeskommuner har sett behovet for etterutdanning og inngått avtaler med aktører i utdanningsbransjen for å kunne tilby sine medarbeidere relevant etterutdanning. Vi har i drøftingsdelen av oppgaven sett at mellomlederne i snitt har 45 timers arbeidsuke. Det er ting som tyder på at de må være sterkt indre motivert for å kunne gi seg i kast med et såpass langt løp som det et masterstudium innebærer. I tillegg er masterstudiene lagt til mellomledernes fritid i form av ettermiddag - og helgekurs, og dermed kommer de i tillegg til en allerede lang arbeidsuke. Opprettelse av kortere etterutdanning med fokus på aktuelle pedagogiske og personalmessige problemstillinger burde derfor være en mulighet i denne sammenheng. Man kunne tilby skreddersydde ”pakker ” hvor fokus er rettet mot tilpasset opplæring, veiledning av medarbeidere og andre liknende relevante problemstillinger. Modulene må være mulige å gjennomføre på dagtid slik at det ikke i for stor grad medfører ekstrabelastning for deltakerne. Hvis vi tenker oss at den enkelte skole har egne personalsjefer/ administrasjonssjefer slik det er foreslått i figur 13, vil modulene kunne rette fokus mot utøvelse av den daglige operasjonelle personalledelse og pedagogiske utfordringer. Den enkelte mellomleders

kompetansenivå innenfor disse feltene vil da kunne styrkes. Mellomledernes opplevelse av personlig mestring vil styrkes. Dialogene mellomlederne deltar i og refleksjonen de utfører i tilknytning til sitt daglige arbeid, vil slik kunne profesjonaliseres. Resultatet vil kunne være økt grad av systemisk tenking, og mellomlederens rolle som organisasjonens redundans vil kunne styrkes. Mellomlederens rolle når det gjelder å utvikle sin personlige mestring og mentale modeller vil styrkes. Organisasjonen styrker den enkelte deltakers læring, som igjen vil kunne danne grunnlag for å utvikle organisasjonens læring og utvikling.

6.2 Reduksjon av administrativ handlingstvang

Tid er frihetens fiende og fremstår som et sentralt begrep i skoleansattes arbeid. (Hargreaves, 2004:104). Tiden kan representere et objektivt, tyngende stengsel, men også representere en subjektivt definert horisont for muligheter og begrensninger. (Ibid:104). Tiden representerer dermed et vesentlig element i struktureringen av mellomledernes arbeid som kan hemme eller fremme forsøk på å få i stand endringer.

Resultatene fra undersøkelsen viser at mye tid går bort til administrative oppgaver. Offentlige ansatte tynges med stadig mer papirarbeid og intern møtevirksomhet blant annet som et resultat av innføringen av de nye styringsformene i offentlig sektor som kalles New Public Management. Dokumentasjonskravene i skolen er vokst som overalt i offentlig sektor. Dette er negativt for produktivitet, arbeidsglede og effektiv ledelse. Mellomlederne flytter fokus fra sine medarbeidere og elever over på lesing og utarbeiding av rapporter. Kanskje kan det være et viktig virkemiddel for å frigjøre tid, overskudd og arbeidsglede å redusere kravene til møter og dokumentasjonskrav, samtidig som mellomlederen gis større individuell autonomi i utøvelsen av sitt arbeid. Kunnskapsdepartementet vil oppnevne et utvalg som skal gi råd til hvordan man kan bekjempe mulige tids tyver i skolen, begrense unødig byråkratisering og frigjøre tid til læring – og utviklingsarbeid av høy kvalitet (Stortingsmelding nr.31, 2007-2008:80).

Dette skjer samtidig med at skolens ledelse og lærere blir pålagt stadig mer byråkrati og administrasjon som går på bekostning av kvaliteten på utøvelse av det som burde være skolens kjernevirksomhet: læring og utvikling. Vi har sett at mye av mellomledernes tid går med til administrasjon og samarbeid som bærer preg av påtvunget kollegialitet. Undersøkelser tyder på at samarbeid i mange skoler i dag oftere handler om å planlegge året enn å drøfte hvordan opplæringen kan forbedres mer direkte (Munthe, 2007:47). Dette understreker behovet for at skoleeierne i mindre grad legger sterke føringer for skolens operasjonelle virksomhet, og i langt større grad enn i dag, gir den enkelte skole, skoleleder og lærer større individuell autonomi i utøvelsen av sitt arbeid.

6.3 Implikasjoner for videre forskning

I oppgaven har jeg forsøkt å belyse noen betingelser som bør være tilstede om man ønsker at den videregående skolen skal utvikles i retning av å bli en lærende organisasjon. Det kunne være interessant å se nærmere på noen av de funn jeg finner i min undersøkelse:

Både skolelederundersøkelsen og min undersøkelse viser at det er mange av skolens ledere og mellomledere som mangler formell kompetanse innen organisasjon og ledelse. Videreutdanning og etterutdanning av skolens ledere er et satsningsområde initiert fra Kunnskapsdepartementet. Senere undersøkelser bør av den grunn indikere at flere av lederne og mellomlederne i den videregående skole har formell kompetanse innen organisasjon og ledelse.

Når det gjelder følt kompetanse i å veilede sine medarbeidere i tilpasset opplæring, bør en finne resultater som viser at mellomlederne, i langt større grad enn de resultater

vi finner i min undersøkelse, føler at de har kompetanse i å veilede sine medarbeidere i tilpasset opplæring.

Jeg har i oppgaven ikke kunnet analysere resultatene med tanke på hvordan den enkelte skole er organisert. En interessant innfallsvinkel ville kunne være om det fantes signifikante forskjeller i oppfatninger mellom mellomledere som jobber i en skole med utstrakt bruk av teamundervisning og mellomledere som jobber i en mer tradisjonell organisert skole. En komparativ analyse av skoler som er organisert tradisjonelt med en flat struktur i forhold til skoler som er organisert med stabsfunksjoner slik det er foreslått i kap.5.1 vil kunne være interessant med tanke på hvordan skolen best kan organiseres.

Vi har sett at tiden spiller en sentral faktor når det gjelder mellomlederens muligheter til å utføre sine oppgaver optimalt. Mye tid går med til administrative oppgaver og møtevirksomhet. Et mulig tema vil være å undersøke mellomledernes bruk av tid og hvordan møteaktivitetene er organisert. I forlengelsen av det vil det kunne være interessant å se om det skjer noe i forhold til mellomledernes opplevelse av individuell autonomi.

Jeg har satt søkelys på at skolen i liten grad er organisert slik at det er rom for frigjøring av taus kunnskap. Frigjøring av taus kunnskap står sentralt i utviklingen av kunnskapsorganisasjoner. En problemstilling vil være å se på om det utvikles arenaer for frigjøring av taus kunnskap og om skolene i større grad enn i dag legger til rette for kollegabasert veiledning.

6.4 Avsluttende kommentarer

Jeg ser at det kanskje er inkludert litt mange variabler i undersøkelsen. Det har medført at analysene av de resultater jeg har muligens har blitt noe overfladiske. Færre variabler i undersøkelsen ville ha gitt rom for dybdeanalyse av noen av de faktorene jeg har rettet fokus på i oppgaven. Jeg anser imidlertid at det å gå bredt ut for å fange opp interessante faktorer, for deretter å innse at materialet er for omfattende til at alt kan bearbeides med samme intensitet, er en del av læringsprosessen. Jeg håper imidlertid at noen av mine funn kan være interessante for studenter som skal skrive oppgave i utdanningsledelse.

Kildeliste

- Argyris, Chris og Donald Schön (1974): *Theori in practise. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco; Jossey - Bass Publishers
- Argyris, C og Donald Schön (1978): *Organizational Learning: A theory of Action perspective*. Massachusetts: Addison – Wesley
- Argyris, Chris (1992): *On organizational learning*. Oxford: Blackwell Publishers
- Argyris, Chris og Schön, Donald (1996): *Organizational Learning II. Theory, Method and Practice*. Massachusetts: Addison - Wesley
- Astley, W.G. & A.H. van de Ven (1981): "Mapping the field to create a dynamic perspective on organization design and behavior". I : A.H. Van de Ven og W.F. Joyce (red), *Perspective on organization and behavior*. New York : Wiley
- Ballangrud, B.B., Å. Dimmen & K. Slåtten (2006): *Kunnskapsledelse ved videregående skoler. Ledelsens rolle ved utvikling av kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform*. Hønefoss: Rapporter fra Høgskolen i Buskerud nr.57
- Berntzen, T (2003): *Hvordan kan mellomledere påvirke kunnskapsutviklingen i en organisasjon*. Hønefoss, HIBU, sammendrag av hovedfagsavhandling
- Berg, Gunnar (2003): *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Blandford, Sonia (1998a): *Middle management in Schools*. Oxford: Oxford Brookes University School of Education.
- Blandford, Sonia (1998b): *Middle management in Schools: An international Perspective*. Oxford: Oxford Brookes University School of Education
- Bollen, K.A (1989): *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley
- Bolman, L.G. & T.E. Deal (1991): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Strukturer, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo : Ad Notam Gyldendal
- Bråten, Ivar (red) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bråten, Ivar (red) (2002): *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Bukve, O. (1997): *Kommunal forvaltning og planlegging* (3 utg.). Oslo : Det Norske Samlaget
- Choo, C.W (1998): *The knowing organization. How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions*. New York: Oxford University Press
- Cronbach, L.J. (1951): "Coefficient alpha and the internal structure of tests". I : *Psychometrika*, 12 : 671 – 684.
- Cyert, R.M & J.G. March (1963): *A behavioral theory of the firm*. N.J : Prentice Hall
- Dale, Erling Lars (1993): *Den profesjonelle skole*. Oslo: Ad Notam
- Dale, Erling Lars (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo : Ad notam Gyldendal
- Dale, Erling Lars (2006): *Oppdragelse i det refleksive moderne*. Oslo : Gyldendal akademisk
- Christophersen, K.A & Per Rand. (1982): Factor structure of the achievement motives scale: Two factors-Two samples. I *Scandinavian journal of educational research*, 26, 13-28.
- Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dimmen, Åsmund (red.)(1999): *Pedagogisk ledelse. Sammendrag fra fire prosjekter. Arbeidsnotat 29*. Hønefoss:HIBU
- Dimmen, Åsmund (2000): *Ledelsesorganisering og pedagogisk ledelse: evaluering av mellomlederordningen I de videregående skoler I Buskerud. Rapport nr.35*. Hønefoss: HIBU
- Dimmen, Åsmund (2005): *Lærende organisasjoner. Mellomledere og kunnskapsledelse. Rapportnr.56*. Hønefoss: HIBU
- Frankfort – Nachmias, C. & D. Nachmias. (1996): *Research methods in social sciences*. London : Arnold
- Grønmo, Sigmund (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Guertin, W.H. & J.P. Bailey (1970): *Introduction to modern factoranalysis*. Ann Arbor: Edwards Brothers Inc.
- Hagen, A., Nyen, T. og K. Folkenborg. (2003): *Etter- og videreutdanning i grunnsopplæringen i 2003*. Fafo-notat 2004:03
- Hair, Joseph F. (1995): *Multivariate data analysis: with readings*. New York: Prentice Hall

- Hargreaves, Andy (2004): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal
- Hustad, Wiggo (1998): *Lærande organisasjoner. Organisering for kunnskapsutvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Johannessen, J.A & B.Olsen (2008): *Skoleledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kidder, L.H., C.M Judd & E.R Smith.1991.*Research Methods in social relations*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers
- Krogh von G, K.Ichijo & I. Nonaka(2000): *Enabling knowledge creation. How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford: Oxford Press, Inc.
- Lave, J & Wenger, E, (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leitwood, K & C. Riehl (2003): "What do we already know about Successful School Leadership?" *Paper prepared for the AERA Division. A task force on developing research in educational leadership*. March
- Leitwood, K, Aitkin,R & Jantzi,D (2006) : *Making schools smarter.Leadng with Evidence*. California: Corwin Press
- Levitt & March (1988): "Organizational learning". *Annual review of sociology*, 14/1988
- Lie, A, Qvortrup, K, & K.A Solli (1993): *Lederopplæringsbehov. En undersøkelse blant ledere i grunn- og videregående skole i Østfold*. Halden: Høgskolen i Østfold: Rapport 1999:3
- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lund, Thorleif & K.A Christophersen (1999).*Innføring i statistikk*. Oslo: Universitetsforlaget
- Maister, D.H (1993): *Managing the professional service firm*. New York: Free press
- March, James G & Johan P. Olsen (1976): *Ambigy and choice in organization*. Bergen: Universitetsforlaget
- McKenna, P.J and D.H Maister (2002): *First among equals*. New York: Free press
- Merok Paulsen, J. (1999 a): *Mellomledelse i videregående skole. Casestudier i Møre og Romsdal. Hønefoss*: Høgskolen i Buskerud, Arbeidsnotat nr.28
- Merok Paulsen, J. (1999 b): *Mellomledelse i skolen. Mellomlederroller i kommunesektoren, kunnskapsbedrifter og skolesystemet*. Arbeidsnotat 26. Hønefoss:HIBU
- Munthe, Elaine (2007): *Nøkler til kvalitetsutvikling*. Paper til miniseminar ved Kunnskapsdepartementet 28.november 2007

- Molander, Bengt (1998): *Kunnskap i handling*. Gøteborg: Daidalos bokforlag
- Møller, J. & O.L Fuglestad (red.) (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget
- Møller, Jorunn, K. Sivesind, G .Skedsmo og M. Aas (2006): *Skolelederundersøkelsen 2005. Om arbeidsforhold, evalueringspraksis og ledelse i skolen*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling 8. mars, 2006.
- Møller, J & J. Merok Paulsen (2001): *Ledelsesorganisering i videregående skole. Et utviklingsprosjekt ved Malakoff videregående skole*. Oslo: ILS 2/2001
- Møller, Jorun. (1995): *Rektor som skoleleder – i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Avhandling til dr.graden. PFI, Universitetet i Oslo
- Nunnally, J.C (1967): *Psychometric theory*. New York: Mc Graw Hill
- Nygård, Roald (1993): *Aktør eller brikke? – om menneskers selyforståelse*. Oslo:Ad Notam Gyldendal
- Nonaka, I & H. Takeuchi (1995): *The knowledge creating company*. Oxford: Oxford University Press.
- Nonaka, Ikujiro (1994): *A dynamic theory of organizational knowledge creation*, Organization Science, vol.5, no1, 1994
- Reich, R.B. (1998): *The company of the future*. Fast Company, 19.
- Roald, Knut (2004): *Organisasjonslæring i skolar. Sogndal*: Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Roald, Knut (2006): ”Organisasjonslæring – et fruktbart perspektiv på skoleleiing”. I: K.Sivesind, G.Langfeldt og G.Skedsmo (red): *Utdanningsledelse* (s.148 – 165). Oslo: Cappelen akademiske forlag
- Roald, Knut (2008): *Skoler som lærende organisasjoner. Teorier om organisasjonslæring og utviklingsarbeid. Sogndal*: Høgskulen i Sogn og Fjordane
- Ryle, Gilbert (1975): *The concept of mind*. London: Hutchinsom of London
- Senge, Peter (1990): *The fifth disclipine: The art & practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, Peter (2000): *Schools that learn. A fifth discipline resource*. London: Nicholas Brealey Publishing
- Senge, Peter (2004): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmonts Hjemmets Bokforlag
- SPSS. [URL:http://www.spss.com](http://www.spss.com) (Lesedato 16.06.2008)

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring. Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. Oslo: GAN Grafisk

Stortingsmelding nr.31 (2007 – 2008): Kvalitet i skolen. Det kongelige utdannings – og forskningsdepartement. Oslo: GAN Grafisk

Turner, N., J.Barling and A. Zacharatos (2005): “Positive psychology at work”. I: C.R Snyder og S.J Lopez (red) *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press

UFD (2005): *Lærer elevene mer på lærende skoler?* Kompetanseberetningen for 2005. (Internett)

Wadel, Cato (2003): *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord : SEEK

7. Appendiks 1

Undersøkelse av mellomlederes arbeidsvilkår og oppfatninger om ledelse

Målgruppe for undersøkelsen er mellomledere i den videregående skole

1. Personopplysninger

Kjønn: ☐ Kvinne ☐ Mann

a) Grunnutdanning fra:

- ☐ Lærer(høg)skole
- ☐ Universitet
- ☐ Faglærer(høg)skole
- ☐ Annen høyskoleutdanning
- ☐ Har ikke lærerutdanning

b) Utdanningsnivå:

- ☐ To-eller tre-årig utdanning
- ☐ Adjunkt/cand.mag
- ☐ Adjunkt/cand.mag med opprykk
- ☐ Lektor/lektor med opprykk
- ☐ Annet

c) Utdanning i organisasjon og ledelse:

- ☐ Ingen formell utdanning
- ☐ Under 10 vekttall (30 studiepoeng)
- ☐ 10-19 vekttall (30-59 studiepoeng)
- ☐ 20-39 vekttall (60-120 studiepoeng)
- ☐ 40 vekttall eller mer

d) Stilling/posisjon:

- ☐ Assisterende rektor
- ☐ Inspektør
- ☐ Personal/administrasjonssjef
- ☐ Utviklingsleder
- ☐ Avdelingsleder / teamleder
- ☐ Studieleder

e) Oppgi antall år

Din alder

Hvor mange år du har arbeidet som mellomleder ?

Hvor mange år har du arbeidet som lærer?

Hvor mange år har du arbeidet ved nåværende skole ?

Hvor mange år har du arbeidet som mellomleder ved nåværende skole?

1.DEL: KARTLEGGING AV ARBEIDSFORHOLD

a) Hvor ofte har du som mellomleder hatt medarbeidersamtale med din nærmeste overordnede?

- ☐ En til to ganger i året
- ☐ Annet hvert år
- ☐ Hvert 3.år
- ☐ Har hatt en samtale de siste 5 årene
- ☐ Aldri

b) Hva handler medarbeidersamtalene om? (Sett gjerne flere kryss)

- ☐ Oppfølging av elevenes læringsresultater
- ☐ Oppfølging av det pedagogiske utviklingsarbeidet
- ☐ Oppfølging av årsplan/virksomhetsplan
- ☐ Oppfølging av kompetanseutvikling ved skolen
- ☐ Oppfølging av egen kompetanseutvikling
- ☐ Framtidsvisjoner/strategier
- ☐ Annet

c) Hvor ofte har du som mellomleder hatt medarbeidersamtaler med de personer du har personalansvar for ?

- ☐ En til to ganger i året
- ☐ Annet hvert år
- ☐ Hvert 3.år
- ☐ Har hatt en samtale de siste 5 årene
- ☐ Aldri
- ☐ Ikke relevant

d) Hva handler medarbeidersamtalene om ? (Sett gjerne flere kryss)

- ☐ Oppfølging av elevenes læringsresultater
- ☐ Oppfølging av det pedagogiske utviklingsarbeidet
- ☐ Oppfølging av årsplan/fagplaner
- ☐ Oppfølging av kompetanseutvikling for medarbeideren
- ☐ Framtidsvisjoner/strategier
- ☐ Annet

k) Observasjon og veiledning av lærere	Ingen ganger	1-4	5-10	11-19	20+
Hvor mange ganger har du observert lærernes undervisning og gitt tilbakemelding de siste 12 mnd ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor mange ganger har du bidratt med veiledning knyttet til lærernes undervisningspraksis de siste 12 mnd?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hvor mange ganger har du veiledet lærere i forhold til elevsaker i løpet av de siste 12 mnd?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

l) Forekommer det arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i samme fag? Vi ber deg vurdere følgende områder:

	Ja	Delvis	Nei
Læreplaner i fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vurderingskriterier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmateriell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmetoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

m) Forekommer det arbeid på skolenivået for å samordne innholdet i undervisningen mellom lærere som underviser i forskjellige fag? Vi ber deg vurdere følgende områder:

	Ja	Delvis	Nei
Læreplaner i fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vurderingskriterier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmateriell	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningsmetoder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

n) Ledelse på skolenivå. Ta stilling til følgende utsagn:

	Helt enig	Delvis enig	Verken eller	Delvis uenig	Helt uenig
På grunn av arbeidsomfanget må jeg være mye mer administrator enn det jeg ønsker å være	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeidsdagen min består av mange rutineoppgaver som like gjerne kontorpersonalet eller andre kunne ha utført	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som mellomleder er jeg velkommen til å observere undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg prioriterer tid til å gi veiledning til mine lærere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg fokuserer på elevenes læringsresultater og /eller læringsmiljø i veiledning av mine medarbeidere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole legger vi til rette for kollegabasert veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. DEL: OPPFATNINGER OM LEDERROLLEN, VERDIER OG NORMER

a) Kilder til læring

I hvilken grad er dette viktige kilder for egen læring og utvikling ? (1=ikke viktig, 5=svært viktig)

	1	2	3	4	5
Leser faglitteratur/rapporter/tidsskrifter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Systematisk vurdering av egen skoles praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kolleger (samtaler/diskusjoner/observasjoner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre (familier, venner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekstern veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfaring fra egen skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltar som student i formell utdanning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deltakelse på konferanser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etterutdanning/kurs/seminarer/skolebesøk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personlig refleksjon over egen praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andre medier (aviser, nettet, radio, TV, romaner)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) I hvilken grad føler du, i rollen som mellomleder, at du har nødvendig kompetanse til å utøve:

	Lav grad	Middels grad	Høy grad	Lite relevant
Personalledelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk utviklingsarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Veiledning av medarbeidere i tilpasset opplæring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En aktiv rolle i utvikling av skolen som en lærende organisasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) Verdier og normer. Ta stilling til følgende påstander:

	Helt uenig	Delvis uenig	Verke eller	Delvis enig	Helt enig
Det er viktig å stille høye krav til elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å stille høye krav til lærerne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å stimulere lærerne til å tenke gjennom hva de gjør for elevene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er avgjørende for meg at jeg møter mine medarbeidere med respekt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Skolens handlingsrom for beslutninger

	Jeg har fullstendig autonomi	Jeg har autonomi etter å ha konsultert nærmeste overordnede	Jeg har autonomi innenfor en ramme satt av høyere nivå	Jeg har liten eller ingen autonomi
Organisering av undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personalledelse/personalhåndtering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bruk og tildeling av ressurser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk ledelse/utviklingsarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

e) Ledelsespraksis som personlig utfordring

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig
Som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å vurdere egen praksis og revidere den når det er nødvendig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg forsøker i størst mulig grad å involvere mine medarbeidere i skolens beslutningsprosesser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Som mellomleder oppmuntrer jeg lærerne til å være nyskapende/innovative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg skulle ønske jeg hadde bedre muligheter til å ta vare på mine medarbeidere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror at min innsats kan bety en forskjell for skolens praksis i positiv forstand	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg opplever støttet fra mine overordnede i mitt arbeid som leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f) Tilfredshet i jobben som mellomleder

	Liten grad	Middels grad	Stor grad
I hvilken grad trives du som mellomleder ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I hvilken grad føler du at du får gjennomslag for dine ideer/innspill	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I hvilken grad opplever du deg som en god leder for ditt personale ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Appendiks 2

Appendikset inneholder resultater fra spørreundersøkelsen

Antall respondenter totalt 85

1. *Kjønn: 49 kvinner og 36 menn*

2. *Grunnutdanning fra*

Sted	n	I prosent
Lærerskole	9	10,60
Universitet	56	65,90
Faglærerskole	11	12,90
Annen høgskoleutdanning	8	9,40
Har ikke lærerutdanning	1	1,20

3. *Utdanningsnivå*

Utdanningsnivå	n	I prosent
To –eller tre-årig utdanning	5	5,90
Adjunkt/cand.mag	10	11,80
Adjunkt/cand.mag m/opprykk	31	36,50
Lektor/lektor med opprykk	38	44,70
Annet	1	1,20

4. *Utdanning innen organisasjon og ledelse*

Antall vekttall	n	I prosent
Ingen formell utdanning	36	42,40
Under 10 vekttall (30 sp)	15	17,60
10-19 vekttall (30-59sp)	19	22,40
20-39 vekttall (60-120sp)	10	11,80
40 vekttall eller mer	5	5,90

5. Stilling /Posisjon

Stilling	n	I prosent
Assisterende rektor	12	14,10
Inspektør	10	11,80
Utviklingsleder	6	7,10
Personal/administrasjonssjef	3	3,50
Avdelingsleder/teamleder	50	58,80
Studieleder	4	4,70

6. Oppgi antall år

	Gjennomsnitt	Kvinner	Menn
Alder	50,35	49,54	51,50
Arbeid som mellomleder	8,55	7,83	9,70
Ved nåværende skole	6,98	6,80	7,26
Arbeid som lærer	17,89	17,57	18,40
Ved nåværende skole	12,53	11,80	13,70

7. Antall medarbeidersamtaler

	1-2 ganger i året	Hvert 2.år	Hvert3.år	En samtale siste 5 år	Aldri	Ikke relevant
Med nærmeste overordnede	51	13	5	6	10	
Med de jeg har ansvar for	59	4	0	0	5	17

8. Total lederressurs på skolen målt i stillingsprosent

	301-400 %	401-600 %	601-800 %	Mer enn 800 %	Ikke besvart
n	6	38	28	9	4

9. Ledelsesressurs, faktisk og ønsket, gjennomsnitt totalt og fordelt på kjønn

	Gjennomsnitt totalt	Kvinner	Menn
Ledelsesressurs i %	64,37	61,33	69,20
% vis til adm.ledelse	56,35	52,10	61,49
% vis til ped.ledelse	21,95	24,64	18,41
% vis til pers.ledelse	21,70	23,26	20,10
Ønsket adm.ledelse	33,75	30,42	38,80
Ønsket ped.ledelse	40,06	43,20	35,30
Ønsket pers.ledelse	26,19	26,38	25,90

Gjennomsnittlig arbeidstid som mellomleder per uke utgjør 32,41 timer både for kvinner og menn.

10. Tidsbruk samtaler

	5 t. i uka	3-4 t. I uka	1-2 t. I uka	1 t. i mnd	1 t. hver 2. mnd	Lite relevant
Ledergruppa	27	28	21	4		5
Avd./teamledere	6	11	39	21		8
Lærere	17	25	30	8	1	4
Samlet pers.	1	11	32	22	11	8
Elever	13	10	34	11	5	12
Rektor	10	16	40	9	3	7

11. Organisering av personalressurser

	Ja	Nei	Ikke besvart
Rutiner for å følge opp nye lærere	72	13	
Rutiner for å følge opp elever som ikke fungerer	54	31	
Rutiner for ressurskrevende elever	76	9	
Rutiner for medarbeidersamtaler	75	6	4
Evalueringsverktøy i oppfølgingssamtaler	22	57	6

12. Observasjon og veiledning av lærere

	Ingen ganger	1-4	5-10	11-19	20+	Ikke besvart
Observert lærernes undervisning	38	29	10	4	3	1
Veiledning knyttet til undervisning	14	45	13	8	4	1
Veiledet i forhold til elev saker	13	22	24	12	13	1

13. Samordning mellom lærere som underviser i samme fag

	<i>Ja</i>	<i>Delvis</i>	<i>Nei</i>
Læreplaner i faget	71	14	
Vurderingskriterier	67	18	
Prøver	68	17	
Undervisningsmateriell	60	24	1
Undervisningsmetoder	52	32	1

14. Samordning mellom lærere som underviser i forskjellige fag

	Ja	Delvis	Nei
Læreplaner i faget	17	45	23
Vurderingskriterier	26	37	22
Prøver	21	30	34
Undervisningsmateriell	14	38	33
Undervisningsmetoder	27	42	16

15. Ledelse på skolenivå

	Helt enig	Delvis enig	Verken eller	Delvis uenig	Helt uenig	Ikke besvart
Administrator	40 (47%)	32 (38%)	5 (6%)	3 (3,5%)	4 (4,5%)	1 (1%)
Rutineoppgaver	21 (25%)	34 (40%)	6 (7%)	19 (22,5%)	4 (4,5%)	1 (1%)
Observere	37 (22,5%)	21 (25%)	18 (21%)	6 (7%)	1 (1%)	2 (2,5%)
Prioriterer	11 (13%)	41 (48%)	21 (25%)	10 (12%)	0	2 (2,5%)
Fokuserer	29 (34%)	36 (42,5%)	16 (19%)	2 (2,5%)	0	2 (2,5%)

Kollegabasert	7 (8%)	29 (34%)	18 (21%)	18 (21%)	12	1 (1%)
---------------	--------	----------	----------	----------	----	--------

16. Kilder til læring

1 = ikke viktig, 5 = svært viktig. Svaralternativer oppgitt i %. N = 85

	1	2	3	4	5	Gj.sn	Kvinner	Menn
Faglitteratur	2,5	6,2	23,5	44,3	23,5	3,8		
Systematisk vurdering	1,2	2,5	18,5	43,2	34,6	4,1	4,25	3,81
Kolleger	0,0	1,2	8,7	43,3	46,9	4,36	4,48	4,18
Andre	11,1	34,6	24,7	22,2	7,4	2,81	3,10	2,40
Ekstern veiledning	21,6	15,4	32,1	23,5	7,4	2,81	3,10	2,40
Student	38,8	7,4	14,6	21,9	17,3	2,75		
Deltakelse på konferanser	3,5	11,1	34,6	38,5	12,3	3,47		
Etterutdanning	0,0	9,9	22,2	44,3	23,5	3,77	4,00	3,37
Refleksjon over praksis	0,0	2,5	6,2	29,6	61,7	4,50	4,70	4,20
Erfaring fra egen skole	1,2	2,5	13,6	45,7	37	4,15	4,10	4,25
Andre medier	3,7	22,2	40,7	19,8	13,6	3,2	3,50	2,70

17. Kompetanse i rollen som mellomleder

	Lav grad	Middels grad	Høy grad	Lite relevant
Personalledelse	5 (6%)	46 (54%)	31 (36,5%)	3 (3,5%)
Utviklingsarbeid	3 (3,5%)	40 (47%)	41 (48,5%)	1 (1%)
Veiledning i tilpasset opplæring	16 (17%)	46 (54%)	20 (23,5%)	3 (3,5%)
Aktiv rolle	2 (2,5%)	38 (44,5%)	44 (52%)	1 (1%)

18. Verdier og normer

	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig	Gj. snitt
Høye krav til elever	1 (1,0%)	2 (2,5%)	29 (34,0%)	53 (62,5%)	4,56
Høye krav til lærere	1 (1,0%)	0 (0,0%)	17 (20,0%)	67 (79,0%)	4,75

Stimulere lærerne		1 (1,0%)	11 (13,0%)	73 (86,0%)	4,85
Møte medarbeidere med respekt	1 (1,0%)	1 (1,0%)	7 (8,0%)	76 (90,0%)	4,85

19. Handlingsrom

	Fullstendig autonomi	Autonomi etter konsultasjon	Autonomi innenfor en ramme	Liten eller ingen autonomi	Ikke besvart
Organisering av undervisning	20 (23,5%)	25 (29,5%)	37 (43,5%)	2 (2,5%)	1 (1,0%)
Personalledelse	15 (17,5%)	35 (41,0%)	28 (33,0%)	3 (3,5%)	4 (5,0%)
Bruk av ressurser	7 (8,0%)	33 (39,0%)	36 (42,5%)	8 (9,5%)	1 (1,0%)
Pedagogisk ledelse	11 (13,0%)	43 (50,5%)	28 (33,0%)	2 (2,5%)	1 (1,0%)

20. Ledelsespraksis som personlig utfordring

	Helt uenig	Delvis uenig	Verken eller	Delvis enig	Helt enig	Ikke besvart
Oppmuntrer		2 (2,5%)	13 (15,5%)	32 (37,5%)	38 (44,5%)	
Involvere		3 (3,5%)	13 (15,5%)	25 (29,5%)	43 (50,5%)	1 (1,0%)
Nyskapende		4 (4,5%)	6 (7,0%)	34 (40,0%)	40 (47,0%)	1 (1,0%)
Ta vare på	1 (1,0%)	5 (6,0%)	14 (16,5%)	30 (35,5%)	34 (40,0%)	1 (1,0%)
Min innsats			7 (8,0%)	48 (56,5%)	29 (34,1%)	1 (1,0%)
Opplever støtte	3 (3,5%)	5 (6,0%)	2 (2,5%)	26 (30,5%)	48 (56,5%)	1 (1,0%)

21. Tilfredshet i jobben som mellomleder

	Liten grad	Middels grad	Stor grad
Trives som mellomleder	6 (7,0%)	30 (35,5%)	49 (57,5%)
Får gjennomslag	5 (6,0%)	32 (37,5%)	48 (56,5%)
God leder	2 (2,5%)	46 (54,0%)	37 (43,5%)

22. Skolens kultur for læring. I hvilken grad stemmer dette for din skole?

(1 = stemmer i lav grad, 5 = stemmer i høy grad)

	1	2	3	4	5	Ubesvart	Gj.snitt
Tillitsrelasjoner	1 (1,0%)	7 (8,0%)	26 (30,5%)	32 (37,5%)	16 (19,0%)	3 (4,0%)	3,68
Samarbeidsklima	1 (1,0%)	3 (3,5%)	17 (20,0%)	40 (47,0%)	22 (26,0%)	2 (2,5%)	3,95
Utviklingsarbeid		6 (7,0%)	39 (46,0%)	28 (33,0%)	10 (11,5%)	2 (2,5%)	3,51
Forventninger		2 (2,5%)	17 (20,0%)	33 (39,0%)	32 (37,5%)	1 (1,0%)	4,15
Prøving /feiling	1 (1,0%)		16 (19,0%)	35 (41,0%)	30 (35,5%)	3 (3,5%)	4,18
Initiativ		4 (4,5%)	16 (19,0%)	31 (36,5%)	32 (37,5%)	2 (2,5%)	4,13
Etterutdanning	3 (3,5%)	11 (13,0%)	22 (26,0%)	21 (24,5%)	26 (30,5%)	2 (2,5%)	3,71
Relevant etterutd			14 (16,5%)	35 (41,0%)	33 (39,0%)	3 (3,5%)	4,25
Gode resultater	1 (1,0%)	1 (1,0%)	12 (14,0%)	45 (53,0%)	25 (29,5%)	1 (1,0%)	4,10
Godt rykte	3 (3,5%)	8 (9,5%)	10 (11,5%)	33 (39,0%)	39 (46,0%)	2 (2,5%)	4,00
Refleksjon	3 (3,5%)	10 (11,5%)	38 (45,0%)	21 (24,5%)	11 (13,0%)	2 (2,5%)	3,34

Tabell 23: Skolens kultur for læring. I hvilken grad mener du selv at du selv bidrar til denne kulturen?

(1 = stemmer i lav grad, 5 = stemmer i høy grad)

	1	2	3	4	5	Ubesvart	Gj.snitt
Tillitsrelasjoner	1	4	9	37	27	7	4,10
Samarbeidsklima		2	9	41	27	6	4,18
Utviklingsarbeid	2	3	21	37	16	6	3,78
Forventninger		2	14	41	25	3	4,13
Prøving /feiling	1	1	10	32	35	6	4,25
Initiativ			8	36	35	6	4,34
Etterutdanning		7	23	19	29	7	3,90
Relevant etterutd		1	19	31	28	6	4,10
Gode resultater		2	7	44	27	5	4,20
Godt rykte	3	1	6	31	38	6	4,27
Refleksjon	1	3	31	27	17	6	3,70

9. Appendiks 3

Appendikset inneholder tabeller med oversikt over gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis samt faktoranalyser og alpha – koeffisienter for de ulike lederroller og kilder til læring

Tabell 1: Oversikt over gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis for faktoren mellomlederen som systemutvikler (Lsy)

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet	Kurtosis
Kultur 2	4,2410	,82033	-,818	1,143
Tillit 2	4,1098	,93035	-,327	-,257
Støtte 2	4,3253	,87241	-,618	-,408
Klima 2	4,1928	,85402	-,749	,833
Utvikling 2	3,8193	,80203	-,271	-,421

Tabell 2: Oversikt over gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis for faktoren mellomlederen som støttespiller (Lst)

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet	Kurtosis
Observere	4,0482	1,03480	-,775	-,321
Prioritere	3,6386	,86360	-,383	-,422
Kollegabasert	3,0119	1.21729	-,228	-1.032
Oppmuntre	4.2619	.79333	-,805	-,031
Fokusere	4,1084	,79652	-,495	-,440

Tabell 3: Oversikt over gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis for faktoren mellomlederen som inspirator(Li)

	Gjennomsnitt	Standardavvik	Skjevhet	Kurtosis
Krav til L	4.7647	,50349	-2.661	2.712
Stimulere	4.8471	,39358	-2.545	2.131
Innovativ	4,3095	,80624	-1,191	1,206
Respekt	4,8588	,46683	-2.075	1.121

Tabell 4: Korrelasjonsanalyse for Lsy - skalaen

	Tillit 2	Klima 2	Utvikling 2	Kultur 2
Tillit 2				
Klima 2	.579			
Utvikling 2	.483	.474		
Kultur 2	.432	.317	.323	
Støtte 2	.413	.372	.428	.612

Tabell 5: Korrelasjonsanalyse for Lst – skalaen

	Observere	Prioritere	Fokusere	Kollegabasert
Observere				
Prioritere	.320			
Fokusere	.363	.483		
Kollegabasert	.400	.224	.288	
Oppmuntre	.371	.384	.361	.220

Tabell 6: Li – skalaen

	Krav L	Stimulere	Respekt
Krav L			
Stimulere	.657		
Respekt	.515	.528	
Innovativ	.419	.379	.246

Tabell 7: Reliabilitetsanalyse for faktoren Lsy

	Alpha når item er utelukket
Kultur 2	.739
Tillit 2	.687
Støtte 2	.724
Klima 2	.698
Utvikling 2	.699

Tabell 8: Reliabilitetsanalyse for faktoren Lst

	Alpha når item er utelukket
Observere	.629
Prioritere	.653
Fokusere	.639
Oppmuntre	.662
Kollegabasert	.702

Tabell 9: Reliabilitetsanalyse for faktoren Li

	Alpha når item er utelukket
Innovativ	.790
Respekt	.665
Stimulere	.610
Krav til lærerne	.567

Tabell 10: Faktor analyse for læringskilder

Kilder til læring	Faktor 1	Faktor 2
Leser faglitteratur ol.		.473
Systematisk vurdering av egen skoles	.457	
Kolleger	.769	
Andre (familier, venner)	.709	
Ekstern veiledning		.663
Erfaring fra egen skole	.546	
Deltar som student i formell utdanning		.494
Deltakelse på konferanser		.876
Etterutdanning/kurs og lignende		.831
Personlig refleksjon over egen praksis	.670	
Andre medier	.687	

I den konfirmerende faktoranalysen er ekstraksjonsmetode ”Principal component analysis” og rotasjonsmetode ”Varimax with Kaiser normalization” benyttet.

Tabell 11: Gjennomsnitt, standardavvik, skjevhet og kurtosis for læringskilder

Kilder til læring	Gj.snitt	St.avvik	Skjevhet	Kurtosis
Leser faglitteratur ol.	3,79	.95	-.69	.41
Systematisk vurdering av egen skoles praksis	4,08	.87	-.85	.81
Kolleger	4,36	.69	-.86	.49
Andre (familier, venner)	2,84	1,14	.21	-.83
Ekstern veiledning	2,83	1,21	-.13	-.90
Erfaring fra egen skole	4,13	.90	-1,27	2.16
Deltar som student i formell utdanning	2,76	1,57	.08	-1,58
Deltakelse på konferanser	3,47	.93	-.33	-.02
Etterutdanning/kurs og lignende	3,79	.93	-.38	-.67
Personlig refleksjon over egen praksis	4,48	.74	-1,4	1.69
Andre medier	3,19	1,05	.19	-.51

Tabell 12: Reliabilitetsanalyse for begrepet ”erfaringslæring”

	Alpha når item er utelukket
Systematisk vurdering	.730
Kolleger	.695
Andre (familie, venner)	.683
Erfaring fra egen skole	.754
Personlig refleksjon	.696
Andre medier	.677

Tabell 13: Reliabilitetsanalyse for begrepet "eksterne læringskilder"

	Alpha når item er utelukket
Leser faglitteratur	.703
Ekstern veiledning	.622
Deltar som student	.732
Deltakelse på konferanser	.588
Etterutdanning/ kurs o.l	.594

Tabell 14: Korrelasjonsanalyse for begrepet "erfaringslæring"

	Systematisk	Kolleger	Andre	Erfaring	Refleksjon
Systematisk vurdering					
Kolleger	.330				
Andre (familie, venner)	.316	.408			
Erfaring fra egen skole	.155	.347	.160		
Personlig refleksjon	.371	.504	.346	.268	
Andre medier	.248	.352	.638	.228	.413

Tabell 15: Korrelasjonsanalyse for begrepet "eksterne læringskilder"

	Leser fag.	Ekstern	Deltar	Deltakelse
Leser faglitteratur				
Ekstern veiledning	.106			
Deltar som student	.196	.296		
Deltakelse på konferanser	.357	.531	.268	
Etterutdanning/ kurs o.l	.285	.549	.267	.667